



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Contribución de la educación musical al proceso de
enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil:
una propuesta didáctica.

Autora

Vanesa Ruberte Turón

Director

Santiago Pérez-Aldeguer

Grado en Magisterio en Educación Infantil
Mención en bilingüismo

Facultad de Educación
2014-2015

Agradecimientos

A mi director de TFG, Santiago, por haber sido paciente en cuanto a la realización de este trabajo, que para mí ha sido un reto. A las personas que han estado a mi lado dándome palabras de ánimo para concluir este Trabajo Fin de Grado, a pesar de las dificultades que he podido encontrar por el camino. A Dios, por haberme cuidado y ayudado tanto desde el primer segundo que pisé la Facultad de Educación.

Resumen

El presente trabajo consiste en una intervención profesional cuyo objetivo es mostrar diversas metodologías sobre la enseñanza musical y una propuesta didáctica con actividades destinadas al segundo ciclo de educación infantil. En ella, se trata de conjugar el aprendizaje musical con el de una lengua extranjera, inglés, utilizando la música como herramienta para fomentar y reforzar su aprendizaje.

La propuesta contiene once actividades divididas en tres bloques: auditivo, rítmico, vocal, así como contenidos relacionados con la lengua inglesa. Pueden implementarse en orden, aleatoriamente e incluso el maestro¹ puede fusionar varias actividades y/o adaptarlas para adecuarlas a su grupo-clase.

En cuanto a la realización de esta propuesta, se tomó como contexto de referencia las características generales de los niños de 3 a 6 años, del aula de 1º de educación infantil del colegio bilingüe inglés Sagrado Corazón de Jesús, de Zaragoza, en el que realicé el último período de prácticas del grado.

Palabras clave: educación infantil, música, inglés, aprendizaje de música e inglés.

¹ A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

Abstract

The present paper consists of a professional intervention with the main objective of showing the different methodologies of teaching music and a didactical proposal intended for the first year of the second cycle of pre-school education. This proposal tries to unify the music learning and the foreign language learning, English, using music as a tool for enhancing and improving its learning.

The proposal contains eleven activities divided in three sections: aural, rhythmic and vocal along with English contents. They can be implemented as a sequence, randomly or even there is the possibility in which the teacher is able to unify several activities and/or adapt them in order to be more appropriate to his/her class context.

Along with children's general characteristics, the first year of infant education class of the school Sagrado Corazón, in Zaragoza, was picked as the contextual frame for the proposal in which I was attending the last training period of this degree.

Key words: infant education, Music, English, Music and English learning

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice de Tablas	6
INTRODUCCIÓN.....	7
PARTE I. MARCO TEÓRICO	11
Capítulo 1. Metodologías y aportaciones de la educación musical a la educación infantil	12
1.1. Metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la educación musical en educación infantil.....	13
1.1.1. Metodologías de la educación rítmica.....	14
1.1.1.1. Método Dalcroze (1865-1950)	14
1.1.1.2. Método Orff (1895-1982).....	15
1.1.2. Metodologías de la educación auditiva	16
1.1.2.1. Método Willems (1890-1978)	17
1.1.2.2. Método Martenot (1898-1980).....	19
1.1.3. Metodologías de la educación vocal	22
1.1.3.1. Método Kodály (1882-1967)	22
1.1.3.2. Método Ward (1879-1975)	23
1.2. Aportaciones de la educación musical al proceso de enseñanza-aprendizaje en educación infantil.....	24
1.2.1. Generalidades.....	24
1.2.2. Piaget y la Educación Musical	26
1.2.3. Las inteligencias múltiples de Gardner	27
Capítulo 2. La importancia de utilizar la música en la adquisición de una segunda lengua.....	29
2.1. Teorías de adquisición del lenguaje	30
2.1.1. Adquisición de la lengua materna (L1).....	30
2.1.1.1. Conductismo	31
2.1.1.2. Innatismo	32
2.1.1.3. Interaccionismo.....	32
2.1.1.4. Cognitivismo.....	34
2.1.2. Adquisición de una segunda lengua.....	36
2.1.2.1. Input comprensible	36
2.1.2.2. Adquisición de vocabulario	37
2.1.2.3. Storytelling o Contar Cuentos	39

2.1.2.4. Scaffolding o andamiaje	41
2.2. Implicaciones de la música en el aprendizaje del inglés.	46
PARTE II. PROPUESTA DIDÁCTICA	49
Capítulo 3. Características del niño de 3-6 años, implicaciones educativo-musicales en el segundo ciclo de educación infantil, y propuesta didáctica	50
3.1. Características evolutivas y musicales del niño (3-6 años)	51
3.2. Implicaciones educativo-musicales en el segundo ciclo de educación infantil.	53
3.3. Contextualización de la propuesta didáctica	54
3.4. Propuesta didáctica	56
CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

Índice de Tablas

Tabla 1. Cuadro comparativo de las teorías de adquisición del lenguaje.

Tabla 2. Ejemplo técnica de *scaffolding* “reformular”.

Tabla 3. Ejemplo técnica de *scaffolding* “incitación”.

Tabla 4. Ejemplo técnica de *scaffolding* “corrección de eco”.

Tabla 5. Ejemplo técnica de *scaffolding* “definir”.

Tabla 6. Ejemplo técnica de *scaffolding* “dar un ejemplo”.

Tabla 7. Ejemplo técnica de *scaffolding* “demostración”.

Tabla 8. Ejemplo técnica de *scaffolding* “ignorar el error”.

Tabla 9. Ejemplo técnica de *scaffolding* “hacer preguntas abiertas”.

Tabla 10. Características evolutivas del niño de 3 años.

Tabla 11. Características evolutivas del niño de 4 años.

Tabla 12. Características evolutivas del niño de 5 años.

Tabla 13. Actividades de educación auditiva.

Tabla 14. Actividades de educación rítmica.

Tabla 15. Actividades de educación vocal.

INTRODUCCIÓN

A continuación se detalla una breve introducción sobre el trabajo seguida de los objetivos que se persiguen con el mismo así como los motivos de la elección del tema y la estructura que se ha seguido para su realización.

Estamos rodeados de diversos tipos de lenguaje p.ej. oral, escrito, visual, gestual, virtual y artístico, a través de los cuales el autor plasma pensamientos, ideas, conocimientos, sentimientos, emociones...con el fin de ser recogidos en un momento determinado por un/os receptor/es.

Por su lado, la música también se considera como un tipo de lenguaje que ha sido utilizado por la humanidad, a lo largo de los tiempos, como medio de comunicación y expresión. Este proceso universal, globalizador e integrador, tiene un impacto directo en el desarrollo del niño, haciéndolo indispensable en su vida escolar, y muy deseable en su vida en general.

De acuerdo con Paterson y Willis (2008), la música es un elemento esencial en la etapa de educación infantil que, a su vez, contribuye en gran manera en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) de diversas formas. Como ejemplo, sostienen que, el simple acto de cantar es una excelente forma de que los niños aprendan y memoricen palabras y frases, y desarrollen cierta familiaridad con los sonidos, ritmos y el estrés o acento que el inglés posee. A su vez, las canciones, las rimas y las actividades rítmicas ayudan a los niños a aprender a escuchar detenidamente, a reaccionar a los diversos registros de tono, discurso y expresión de la voz, y a prestar atención a los pequeños detalles de pronunciación, acento y ritmo que tan importantes son en esta lengua. Por otro lado, las imágenes, historias o cuentos musicales fomentan en los niños la experimentación y el uso efectivo de las cualidades del sonido de primera mano, la expresión de sentimientos y emociones, el reconocimiento de la estructura de las historias y secuenciación de las

ideas, así como el relato propio sobre lo que están realizando y por qué, incluso el relato y representación de sus propios cuentos e historias. Y, por su parte, el ensayo y representación de actuaciones musicales aporta a los niños/as una intención real y contextualizada que les permite desarrollar y practicar su discurso en inglés, les ayuda a desarrollar su autoestima ya que pueden utilizar la lengua inglesa en diversos contextos y actuar con control y expresividad, al tiempo que les mantiene motivados e ilusionados por su experiencia directa haciendo música.

En definitiva, lo que están aprendiendo son tanto habilidades musicales como por ejemplo experimentar con los sonidos, crear patrones o secuencias de sonidos, recordar esas u otras secuencias, representar una pieza o patrón, crear variaciones, así como habilidades que permiten desarrollar el lenguaje (L2) a través de la exposición al habla del maestro, mediante los cuentos, consignas y otras intervenciones, que capta su atención, y brindándoles sobre todo oportunidades para un uso participativo, y por consiguiente desarrollo, de su L2.

Objetivos del trabajo

El objetivo general del presente trabajo de fin de grado es ofrecer una muestra de actividades musicales con las que reforzar, al tiempo que se aprende música, el aprendizaje del inglés en el primer curso del segundo ciclo de educación infantil.

A partir de este objetivo general se desglosan dos objetivos específicos:

- Descubrir algunas de las metodologías de la educación musical y sus aportaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa de Educación Infantil.
- Mostrar cómo la adquisición de una lengua extranjera (inglés) puede ser fomentada y reforzada a través de la enseñanza musical.

Motivos de elección del tema

Los motivos para la elección del tema, que da título a este trabajo, parten principalmente del gusto personal hacia la música y el inglés y el poder conjugarlas para su aprendizaje. A su vez, parten de la necesidad personal de conocer aspectos esenciales en cuanto a conocimientos musicales, tanto históricos, como metodológicos en general, que por diversos motivos (principalmente porque dichos conocimientos no han sido impartidos en los años de mi escolarización) desconocía hasta hoy. Y por último, nacen del hecho de querer profundizar en los beneficios que ofrece la música en el ámbito educativo en general, pero más concretamente en la adquisición de una lengua extranjera, y a su vez, de la inquietud por aprender a crear materiales adecuados para ello. Estos motivos, que responden a un interés personal, han resultado en poder realizar este trabajo y conocer variedad de referencias bibliográficas y así suplir esa necesidad, al menos en las áreas que en este trabajo se tratan. *Estructura del TFG*

El contenido de este trabajo está estructurado en dos partes. La primera, destinada a ofrecer un marco teórico general acerca de las diversas metodologías de la enseñanza musical de algunos de los autores más significativos del siglo XX, la relevancia de la educación musical en educación infantil, la importancia de enseñar una segunda lengua a través de la música y patrones rítmicos, así como algunas teorías para la adquisición de L1 y L2 (primera y segunda lengua).

En la segunda parte, se muestra una propuesta didáctica que ofrece a los maestros modelos de actividades que pueden usar como herramienta adicional en su enseñanza, ya que estas actividades tienen por objetivo enseñar y repasar conceptos de una segunda lengua a la vez que el alumno desarrolla su musicalidad. Así pues, el mismo acto de cantar, de crear canciones, decir retahílas, poemas, hacer ritmos, escuchar y representar

cuentos musicales, etc. en la clase de inglés, permite, evidentemente, la introducción de nuevas palabras ampliando así su vocabulario, permitiendo incrementar las estructuras gramaticales, y conociendo la cultura de los hablantes de la lengua extranjera. A través de sus canciones, bailes y cuentos desarrollan la entonación, el ritmo y el acento del lenguaje hablado, todo ello, entre otros, mientras se musicalizan de manera simultánea.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Metodologías y aportaciones de la educación musical a la educación infantil

En este capítulo se tratan de detallar algunas de las metodologías musicales más significativas del siglo XX junto con las aportaciones generales de la educación musical a la educación infantil.

1.1. Metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la educación musical en educación infantil.

Los músicos y pedagogos del siglo XX como Dalcroze, Orff, Martenot, Willems, entre otros, creían que la educación musical ha de surgir en un ambiente lúdico, de juego, alegría, confianza y que desarrolle la creatividad. Así surgieron los “métodos activos” que toman como base al niño y tratan de desarrollar la creatividad en cada uno de ellos. Éstos, permiten al niño vivir y experimentar la música, de forma que pueda comunicarse a través de ella (Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000).

Estos métodos activos musicales comparten la idea de que la educación musical no es exclusiva de unos pocos, con lo cual debe ser obligatoria en los colegios, y a su vez que la metodología a llevar a cabo debe ser activa y participativa donde el niño tome un papel como protagonista de su propio aprendizaje (Pascual Mejía, 2006).

Los métodos de los autores previamente mencionados, entre otros, están orientados a la educación de elementos musicales específicos principalmente, es decir, sus metodologías eran destinadas a la educación rítmica, auditiva, vocal e instrumental y pueden ser empleados de forma satisfactoria para el aprendizaje del inglés como segunda lengua (Leganés-Lavall y Pérez-Aldeguer, 2012). A continuación se detalla a grandes rasgos algunas de las principales características de dichas metodologías y sus autores más representativos.

1.1.1. Metodologías de la educación rítmica

1.1.1.1. Método Dalcroze (1865-1950)

La Rítmica, método activo de educación musical creado por Émile Jaques Dalcroze en 1903 (Escola de Música Joan Llongueres, 2010) es el origen de muchos otros métodos activos de enseñanza. Dicho método se fundamenta sobre tres pilares: la música, el movimiento y la coordinación, y permite reforzar diversas aptitudes como las auditivas y motrices, la memoria y la concentración. Este método se puede aplicar en la etapa de infantil, ya que además de la motricidad gruesa y la expresión musical, estimula la creatividad y favorece la integración de las facultades sensoriales, afectivas y mentales del sujeto. Así pues, este método, a partir de la rítmica, facilita a los alumnos el desarrollo del sentido y el conocimiento de la música a través de la participación y experiencia corporal en el ritmo musical. Todo ello en conjunción de la educación auditiva, esencial para el desarrollo del oído musical y para que el cuerpo pueda llegar a ser un instrumento de expresión. Pretende trabajar el sentido rítmico-muscular del cuerpo con el fin de regular la coordinación del movimiento con el ritmo. De esta manera se trabaja de manera simultánea la atención, la inteligencia y la sensibilidad, y el cuerpo pasa a ser un instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional (Pascual Mejía, 2006). Pretende la representación del movimiento interno de la palabra hablada (o de un fragmento de música) por medio de todo el cuerpo.

Desarrollo del ritmo: pulso, acento, compás.

Desarrollo melódico: altura, dirección, diseño melódico.

El tempo y la intensidad

La educación musical a través de la canción con gestos y movimientos.

Jaques-Dalcroze diseñó un sistema de enseñanza musical que consistía en realizar una comunicación rápida y regular entre el cerebro y el resto del cuerpo, sirviéndose del ritmo.²

1.1.1.2. Método Orff (1895-1982)

La “Música Elemental” no es la música pura, sino que está interrelacionada con el movimiento, la danza y el lenguaje; se trata de música creada por individuos que no están implicados sólo como oyentes, sino como participantes. - Carl Orff³

Carl Orff, elaboró un sistema de educación musical basado en el ritmo y en los instrumentos que llevan su nombre, denominado Schulwerk (*trabajo escolar* en alemán). Dicha metodología se basa, entre otros, en la improvisación, y es especialmente activa, es decir, sostiene que la mejor enseñanza musical es la que permite al niño participar, interpretar y crear. Trabaja de manera conjunta el ritmo, la palabra, la melodía, la armonía y la interpretación instrumental y vocal. Las palabras, compuestas como mínimo por una sílaba, contienen una gran variedad de esquemas rítmicos y formas de expresión (p.ej. hablar con pausas, pronunciando, articulando, respirando, etc.) que permiten desarrollar poco a poco el oído y el ritmo. Las sílabas, fonéticamente hablando, son esquemas musicales en su aspecto rítmico y melódico; el niño asimilará mejor la rítmica de una palabra que de un valor musical. De esta forma, resulta más sencillo para ellos marcar con palmadas las sílabas en una palabra o frase, y/o el acento o parte fuerte. Así pues, Orff aconseja trabajar primero los compases binarios 2/4 con palabras bisílabas llanas, p.ej. pe-rro, ár-bol, fre-sa, y más adelante los ternarios 3/4 con palabras esdrújulas, p.ej. á-gui-la, rá-ba-no, pá-ja-ro (Pascual Mejía, 2006, p. 90).

² Fuente: El poder de la palabra. Recuperado de <http://www.epdlp.com/compclasico.php?id=10333>
Fuente: Orff. Recuperado de <http://www.orff.de/es/orff-schulwerk/entwicklung.html>

En cuanto al silencio, Orff indica que no pueden estar vacíos por lo que es importante que los niños se acostumbren a pronunciar “en secreto”, vocalizando sin producir sonido alguno, para que el docente pueda asegurarse de que los niños lo hacen creando así consciencia de silencio. (Sanuy y González, 1969 citado en Pascual Mejía, 2006).

El método Orff ha tenido gran influencia en la educación infantil, en gran parte debido a que, para llevar a cabo esta metodología se utilizan una serie de instrumentos ⁴de pequeña percusión de metal, madera o membrana (triángulo, claves, pandero...), e instrumentos de láminas de metal o madera (metalófonos, xilófonos...). “Las bases de Orff-Schulwerk están formadas por comportamientos naturales de la infancia como cantar, bailar, jugar o improvisar” (Pérez-Aldeguer, 2014, p.35). Pero si bien es cierto, los instrumentos que primeramente va a explorar y experimentar el niño son los provenientes de su propio cuerpo. Estos le van a permitir percutir sobre distintas partes del cuerpo, y más adelante sobre diferentes objetos de su entorno, como son las palmas, palmadas en las rodillas u otras partes del cuerpo, los pies y pisadas, etc. que le servirán como ejercicios previos al posterior manejo de instrumentos de creación específica mencionados anteriormente.

1.1.2. Metodologías de la educación auditiva

Campbell (2000, p. 44) subraya la importancia de que el oído tiene un notorio efecto en el desarrollo físico del cuerpo, influye en el equilibrio y la flexibilidad del movimiento, y por ello considera que los niños deben escuchar música incluso antes de su nacimiento.

⁴ Instrumentos escolares creados por Orff y Keetman, también denominados “instrumentos Orff”.

1.1.2.1. Método Willems (1890-1978)

Edgar Willems, aborda el perfil de la música desde el punto de vista psicológico. Se preocupa por la educación auditiva ya que considera que el órgano principal es el oído, al poder captar a través de él los elementos que nos rodean, el lenguaje, los sonidos ambientales, etc. Según Willems (2001) no se puede prescindir de la educación del oído musical para la educación musical y el desarrollo y formación de la persona.

Subraya que el problema de la educación musical a lo largo de las épocas radica en que se ha hecho siempre mucho hincapié en el aspecto intelectual o mental, mediante la enseñanza y aprendizaje de conocimientos teóricos, y por consiguiente no se ha llegado a la enseñanza de una verdadera escucha, de una audición interior auténtica (Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000, p. 109).

En esta metodología es importante el aspecto sensorial de la audición, que con la educación auditiva precisa, desde edades tempranas, los niños/as pueden llegar a desarrollar esa sensibilidad sensorial, (Willems y Chapuis, 1989) ya que en la práctica musical interviene la audición, la vista y el tacto. De ahí que para trabajar a través de esta metodología se centre en el uso de canciones, en el desarrollo auditivo, en el sentido rítmico y en la notación musical (Pascual Mejía, 2006).

Willems (1984) clasifica la audición en tres tipos, sensorial (reacción), afectiva (melodía) y mental (armonía).

Según Pascual Mejía (2006) indica, Willems utiliza la canción como mejor herramienta para desarrollar la audición. Por ello, es importante hacer una buena y adecuada selección, y con los más pequeños, afirma, se deben emplear canciones de 2 a 5 notas que se cantarán con sus nombres para preparar también la afinación.

A su vez, es muy importante escuchar, reconocer y reproducir, y para ello propone diversos juegos para ayudar a los niños a discriminar y expresar las cualidades del sonido, poniendo en práctica la escucha, la imitación y la invención.

Para la audición, como ejemplo, la altura se podrá trabajar mediante canciones con movimientos sonoros, recitados (trabalenguas, refranes, vocalizaciones expresando distintas emociones como alegría, miedo, asombro, etc.), agrupamientos con instrumentos de igual o distinto timbre e igual o distinta altura como campanitas, placas, etc., y el uso de otros instrumentos como la flauta de émbolo, flauta dulce, carillón, etc.

El *timbre*, por otro lado, puede trabajarse mediante emparejamientos y clasificaciones de diferentes objetos sonoros, ya sean objetos cotidianos, instrumentos musicales, o sonidos producidos por el propio ambiente, etc., la fuente de procedencia y el material del que están hechos.

La *intensidad*, se trabaja tratando de realizar contrastes y gradaciones con la voz, y objetos sonoros e instrumentos, emitiendo sonidos fuertes y débiles.

Con la *duración*, se trata de que discriminen los sonidos rápidos y lentos. La representación gráfica no convencional que se utiliza son líneas verticales a mayor o menor distancia unos de otros según la distancia de duración que hay entre ellos. Y para los sonidos cortos y largos se utilizarán líneas horizontales cortas y largas.

Por otro lado, se encuentra el ritmo. Willems le da gran importancia y lo considera premusical y prioritario, aunque prioriza la melodía sobre otros elementos musicales. El ritmo para Willems es importante, porque lo relaciona con la vida fisiológica (transcurso del tiempo, ritmos biológicos...), y el movimiento corporal o “ritmo viviente” según lo denomina. Los niños, a través de las canciones, van sintiendo e interiorizando de forma inconsciente el ritmo, la melodía, la armonía; por ello utiliza en este método canciones de cuna, o canciones que fomentan la improvisación e implican

movimiento de todo su cuerpo, con gestos, o sus denominados “choques sonoros” con palmas sobre su cuerpo, sobre el suelo, mesa, silla...objetos, y más adelante instrumentos de percusión como las claves.

-Desarrollo auditivo (Willems y Chapuis citado en Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000)

1. Desarrollo de la sensorialidad (la receptividad y actividad del órgano auditivo como reacción al sonido y a los impactos sonoros).
2. Despertar y desarrollar la sensibilidad afectiva emotiva (la experiencia vivenciada de los intervalos y por consiguiente de la melodía).
3. La inteligencia auditiva, que concierne a la vez al conocimiento intelectual de los fenómenos sonoros, de los intervalos y de los acordes. En función del proceso: escuchar, reconocer, reproducir.

Escuchar: abrir al niño al mundo sonoro general.

Reconocer: despertar el interés por las experiencias sonoras; aprender a escuchar y a estar en silencio será el primer paso para reconocer.

Reproducir: tras haber escuchado y reconocido los objetos. Más importante el proceso que el resultado.

1.1.2.2. Método Martenot (1898-1980)

Maurice Martenot, a diferencia de otros autores, daba importancia a la relajación y al control muscular. Parte de la idea de que el niño muestra las mismas reacciones psicosensores y motoras que el hombre primitivo, así pues recomienda trabajar el sentido instintivo del ritmo en su estado puro, apartando al principio las nociones de medida y melodía (Martenot, 1993). La enseñanza rítmica se realizará a partir de sílabas rítmicas, tomando como sílaba principal la sílaba labial “la”.

Su método se fundamenta en sus investigaciones sobre los materiales acústicos, la psicopedagogía, entre otros, y en las tres fases o momentos establecidos por Montessori: imitación, reconocimiento y reproducción. En cuanto a los objetivos del método, en su libro “Guía Didáctica del Maestro” Martenot (1967) pretende que los alumnos/as amen profundamente la música, poner el desarrollo musical al servicio de la educación, favorecer el desarrollo de las personas como seres humanos, ofrecer medios para canalizar las energías, transmitir los conocimientos teóricos de forma efectiva concretándolos en juegos musicales y formar oyentes sensibles a la calidad.

Los principios básicos de esta metodología se basan en alternar esfuerzo y reposo, trabajar el ritmo dentro de las frases, y desarrollar el oído.

Martenot (1967) justifica esa alternancia entre esfuerzo y reposo en el hecho de que el niño es capaz de desarrollar un esfuerzo intenso sostenido por impulsos espontáneos tanto en el trabajo como en el juego, pero debe intercalar reposos puesto que no puede mantener dicho esfuerzo durante un tiempo prolongado.

En este sentido, el autor busca los esfuerzos profundos, de corta duración durante el aprendizaje, en lugar del esfuerzo prolongado pero superficial. Así, el docente consigue el interés del niño, y su disposición total a la acción, ya que posteriormente habrá un tiempo de relajación, un momento de reposo. Esto lo considera de gran importancia, puesto que cree esencial el desarrollo de la capacidad de relajación tanto en el niño como en el docente, partícipes ambos de la actividad educativa.

Así pues, el trabajo de relajación y los juegos de silencio son propios de este método. Propone una serie de pasos para llevar a cabo la relajación segmentaria de cada una de las partes del cuerpo, que debe realizarse en un ambiente de silencio y paz:

1. Brazos (de pie o sentado).
2. Antebrazos (de pie o sentado).

3. Manos (de pie o sentado).
4. Espalda (de pie o sentado).
5. Cabeza (de pie o sentado).
6. Piernas (de pie).
7. Dedos (tumbado).
8. Busto (de pie o sentado).
9. Tronco (de pie)
10. Busto.
11. Tronco.

Como ejemplos de ejercicios que propone: hacer que los niños se tumben en el suelo con los ojos cerrados, en completo silencio, tomando conciencia solamente de la parte del cuerpo que se mueve ; realizar movimientos como un muñeco de trapo: de pie, con las piernas separadas aflojar los músculos y mover el cuerpo lentamente; levantar los brazos como si se quisiera alcanzar un objeto que está muy alto, y de pronto, éste se rompe y bajan los brazos, deslizándose también el cuerpo; levantar los hombros rápidamente como si quisiéramos decir ¿y qué? (Botella Nicolás, A.M., 2005, p.17).

Los materiales que plantea la metodología Martenot son idóneos tanto para las características de los niños de Educación Infantil como para el desarrollo del lenguaje musical (Pascual Mejía, 2002).

Así pues, constarían de:

- Un repertorio de canciones infantiles
- Material de psicomotricidad
- Medios audiovisuales para el desarrollo de la imaginación creadora
- Juegos didácticos (cartas y palabras melódicas, carrera de notas, el auto)
- Dominó (fichas de dominó con valores rítmicos y métricos)

- El diapasón y el metrónomo
- Teclado móvil con el nombre de las notas, que se coloca sobre las teclas del piano.

1.1.3. Metodologías de la educación vocal

1.1.3.1. Método Kodály (1882-1967)

El método de Zoltán Kodály presenta semejanzas con el método Dalcroze al utilizar ciertos aspectos similares, pero Kodály lo relaciona siempre con la canción sobre todo con las canciones populares o folklore. Esto es, porque postula que ese tipo de canciones son las primeras a las que los niños suelen estar expuestos desde el momento en que nacen, por lo tanto, piensa que al igual que aprenden la lengua materna, aprenden también a cantar dichas canciones en sus primeros años de vida, de esta manera, la metodología del canto, según Kodály, comienza en los hogares. Por tanto, se partirá del repertorio de canciones populares que ya conoce el niño para comenzar la enseñanza musical en las escuelas. Más adelante se procederá a la enseñanza de solfeo a partir de dichas canciones y posteriormente a la lectura y escritura musical (Jorquera Jaramillo, 2004).

Así pues, el método de Kodály se caracteriza por el descubrimiento de la canción popular y el folklore como materiales educativos, la inclusión de la música en la enseñanza obligatoria y el solfeo silábico y relativo (Pascual Mejía, 2006), y por ser un método global que se sirve de la canción para la enseñanza y aprendizaje de la música. En este método, el canto y la voz humana son los elementos principales, dejando los instrumentos como simple acompañamiento.

También se conoce a Kodály por el uso de la fonomimia, según la cual cada altura se expresa con un signo manual ⁵distinto.

Teniendo en cuenta que en la etapa de Educación Infantil la enseñanza de la música es una aproximación al aprendizaje de la misma, este tipo de elemento resultaría un tanto complicado sobre todo para los primeros cursos del 2º ciclo. Aunque, si bien es cierto, si el grupo-clase con el que se cuente presenta una serie de características y competencias óptimas como para introducir este concepto, tal vez pudiera realizarse sirviéndose de elementos no convencionales que ilustrasen de una manera más visual y tangible la altura, de igual forma que se utiliza el lenguaje musical no convencional.

1.1.3.2. Método Ward (1879-1975)

Por último, tal como destaca Pascual Mejía (2006), el método de Justine Ward tiene como fin que la escuela dé la oportunidad a todos los niños para cantar bien. Considera la voz como el instrumento musical más importante, por lo tanto resulta ser un método exclusivamente vocal. Su objetivo pretendía conseguir la afinación exacta y precisa mediante el trabajo auditivo y del ritmo, tomando como referencia las canciones infantiles, populares y cánones clásicos.

Tras la breve revisión de los principales aspectos de los métodos activos de enseñanza musical del siglo XX, se puede observar que en estas metodologías se tratan los diversos parámetros del sonido, ya sean uno o varios. Ahora bien, en los primeros años de la etapa del segundo ciclo de educación infantil (3, 4, 5 años), a la edad de 3 años pueden percibir los contrastes que configuran los parámetros sonoros disociados y, a la edad de 4 y 5 años, con asociaciones sencillas. Por ello, las cualidades del sonido

⁵ Ver Figura 1 en Anexo I

deben presentarse, primeramente, de forma aislada debido a su complejidad para el momento madurativo en el que los niños se encuentran; el hecho de superponer los elementos hace más difícil a los alumnos la percepción melódica. Una vez descubiertas, interiorizadas y habiendo trabajado sus contrastes por separado, se podrá pasar de manera progresiva a trabajar simultáneamente (Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000).

1.2. Aportaciones de la educación musical al proceso de enseñanza-aprendizaje en educación infantil

1.2.1. Generalidades

Primeramente, si buscamos la palabra “música” en el diccionario, ya sea físico o virtual, nos va a aparecer una definición igual o similar a la que sigue:

nombre femenino.

1. Arte de combinar los sonidos en una secuencia temporal atendiendo a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo, o de producirlos con instrumentos musicales (Oxford Dictionaries).

Ahora bien, cabe señalar que los métodos activos mencionados con anterioridad están basados en tres componentes que conforman la música: el ritmo, la melodía y la armonía, y que Willems (1984) relacionó a las diferentes dimensiones de las personas. Por tanto, podríamos relacionar el ritmo con los aspectos ⁶fisiológicos de la persona, referentes a la capacidad de reacción del niño ante estímulos musicales con cierto dominio de los movimientos corporales, junto con la percepción visual y auditiva; la melodía la relacionaríamos con los aspectos emocionales del individuo, relativos a su capacidad para expresar los sentimientos a través de la música (ejecutándola y

⁶ Extraído de http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/1175/page_18.htm

creándola); la armonía, por último, se podría vincular con aquellos aspectos referentes al intelecto, al desarrollo de múltiples habilidades tales como la lectura y la escritura (lenguaje), la lógica-matemática, la atención, la memoria, entre otras.

Con esto, puede atisbarse que la música contribuye al desarrollo del sujeto en los tres planos que lo componen, con el simple hecho de ser expuesto a ella en un ambiente cotidiano, no sólo en la escuela.

Para fundamentar mejor el gran aporte que la música hace en la adquisición del inglés, contamos con la Declaración de la UNESCO ⁷(1956, pp. 321 y 324). En ella, se reconoce a la música como una de las manifestaciones primordiales de la cultura y a la integración de la misma en la educación de todos los niños del mundo, otorgándoles el derecho de la enseñanza de la música, así como de participar en ella de forma activa.

Además, tal y como indica Maideu (1983), la negación de una educación musical en la formación, tiene como consecuencia, que muchas personas no hayan podido llegar a desarrollar de forma óptima, muchas de sus facultades (p. 12).

Con los cambios de gobierno, la educación fluctúa de un lado para otro y cada vez van perjudicando más y más a las áreas de la educación vinculadas con el lenguaje artístico, es decir, con la expresión plástica, corporal y musical, reduciendo sus horas lectivas en los colegios a tal punto que, en este año 2015, la música ha pasado a ser optativa a elección de cada comunidad autónoma a ser impartida o no en sus centros educativos.

A pesar de ello, la ISME (*International Society for Music Education*) fomenta numerosos encuentros internacionales con un objetivo claro, el de progresar en el reconocimiento del valor que posee la educación musical a través del mundo y el hecho de que pueda verse establecida en todos los países, junto con la igualdad de

⁷ (En) *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. (Es) *Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura*.

oportunidades y el derecho de todos a una educación musical de calidad, e incluir por tanto, la música como herramienta facilitadora del aprendizaje de un segundo idioma.

1.2.2. Piaget y la Educación Musical

Gertrudix Barrio y Gertrudix Barrio (2011) comentan en cuanto a la teoría de Piaget respecto a la Educación Musical, que el niño posee un concepto de las cosas muy diferente al de las personas mayores, como es bien sabido. Su conocimiento está basado en la observación, y en la adaptación de sí mismo interrelacionado de manera creativa con su entorno. Esa interrelación se produce una vez que el niño ha asimilado todo lo que hay en ese entorno junto con lo nuevo y desconocido. El crecimiento cognoscitivo pasará por diferentes niveles que van desde la etapa sensomotriz hasta el pensamiento operativo, existiendo una variación en los niveles de la edad debido al ambiente físico, social y cultural en el que el individuo se encuentre. Por lo tanto, el aprendizaje musical comenzará con una percepción, que podrá estar dirigida bien a la discriminación auditiva, a la entonación o bien al hecho de escuchar distintas formas musicales. El niño expuesto a ambientes musicales, irá recogiendo fragmentos y obteniendo un repertorio auditivo aumentando así su experiencia musical. Con dicha experiencia, se añadirá a su percepción la dimensión de tiempo y una conciencia musical que irá evolucionando más y más con el tiempo. Este conocido autor, Piaget, sostiene que los niños deben adquirir el conocimiento musical en el colegio, y que debe verse implicado en esa adquisición el desarrollo creativo sobre el propio ambiente sonoro. Así pues, a medida que el sujeto va familiarizándose con la música, su inteligencia musical se irá desarrollando simultáneamente. A su vez, defiende que las experiencias musicales de los niños, desde la escuela infantil, tienen que valerse del desarrollo natural del niño e ir a la par; por consiguiente, el crecimiento musical irá de la percepción a la imitación y finalmente a la

improvisación. La imitación es una habilidad innata de los niños desde que son bebés. En la etapa sensomotriz la imitación toma un papel fundamental para la adquisición de símbolos musicales. Según Piaget, toda programación musical debe apoyarse en la conciencia del niño y en la creación de sonidos musicales, donde los elementos musicales formarán parte de la experiencia musical del niño y deberán trasladarse desde la percepción a la reflexión. Además, afirma que la educación musical también debe conducir a la adquisición y aprendizaje de conocimientos que tienen que ver con las cualidades del sonido a través del movimiento, la vocalización y la experimentación. Asimismo, los conceptos musicales básicos se irán desarrollando por medio del oído y el movimiento. El niño, desde los comienzos de su educación musical, debe estar capacitado para distinguir de manera progresiva conceptos como fuerte-débil, rápido-lento, alto-bajo, e ir interiorizando y aprendiendo a marcar el pulso y el ritmo de una canción, entre otros.

1.2.3. Las inteligencias múltiples de Gardner

Howard Gardner, psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, aporta un matiz interesante a la relevancia de la educación musical con su teoría de las Inteligencias Múltiples (MI). Gardner, define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o hacer productos valorados por una sociedad” (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000, p. 33)

En su publicación de 1983 sobre las inteligencias múltiples, trató la inteligencia de tal manera que sobrepasó el concepto tradicional de la misma basada únicamente en las competencias lingüística y lógico-matemática (las encontramos en la gran mayoría de los test de inteligencia). Según su teoría, cada persona cuenta con al menos siete áreas de intelecto, inteligencias o habilidades cognoscitivas, no todas por igual sino en

distintos niveles, que trabajan juntas aunque de forma semi-independiente y que abarcarían todas excepto la número ocho. Cada persona desarrolla unas más que otras, y también influye el hecho de que las diferentes culturas y sociedades ponen diferentes énfasis en ellas, lo cual influirá implicación en el ámbito educativo.

Entre las ocho inteligencias que en su teoría describe (lingüístico-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista) enumera en el cuarto puesto la “inteligencia musical”. Así pues, la música la ve como una inteligencia autónoma que puede desarrollarse en el ser al igual que el resto de las inteligencias.

Al tiempo que piensa que las personas poseemos al menos 7 de las 8⁸ inteligencias, en mayor o menor medida, también piensa que las personas cuentan con la potencialidad para poder desarrollar todas las inteligencias de manera eficiente, no solo aquellas en las que se es más dominante o hábil (Riaño y Díaz, 2011, p. 44).

De este modo, según este pensamiento, el contexto y la cultura en los que se vean inmersos los niños influirán considerablemente a la hora de desarrollar dichas inteligencias. Por tanto, podría decirse que la inteligencia tiene la capacidad de evolucionar con el contexto y fomento adecuados. En este sentido, cuantas más oportunidades se brinden a los niños de ser expuestos al progreso y desarrollo de esas áreas de intelecto de las que Gardner habla, mayor será la oportunidad de aprendizaje y desarrollo de las mismas, y más completo estará el individuo.

⁸ La octava inteligencia: la “naturalista”. Y una posible novena inteligencia, la “existencial”.

Capítulo 2. La importancia de utilizar la música en la adquisición de una segunda lengua

En este segundo capítulo, primeramente se van a explicar a grandes rasgos cómo se adquiere y aprende la lengua materna o primera lengua (L1) y una lengua extranjera o segunda lengua (L2) desde edades tempranas a través de sus respectivas teorías, como detallan Lightbown y Spada (2013). Esto es, pues es esencial tener presente un fundamento teórico acerca de cómo se adquiere el lenguaje para poder comprender cómo y por qué es importante la música en la adquisición de una segunda lengua. Por lo tanto, más adelante, se pasará a explicar cuán importante es el uso de la música en general para la adquisición de una segunda lengua, en este caso, del inglés.

2.1. Teorías de adquisición del lenguaje

En este apartado se detalla un resumen sobre varias teorías en relación con la adquisición de la primera (L1) y la segunda lengua (L2), las cuales considero importantes a mencionar para comprender mejor su adquisición y el aporte que la educación musical puede realizar en ella (L2).

2.1.1. Adquisición de la lengua materna (L1)

En primer lugar, la adquisición del lenguaje es un proceso cognitivo a través del cual el ser humano aprende a comunicarse verbalmente utilizando la competencia lingüística innata que posee en su entorno social desde el momento que nace y a lo largo de su niñez hasta la pubertad. Sin embargo, existe el llamado “período crítico” en el cual este proceso se ve limitado ya que sucede durante los primeros 4-5 años de vida del niño. Además, las reglas sociales, culturales y psicológicas también intervienen en lo que la adquisición del lenguaje se refiere, puesto que se encargan de guiar al niño en el uso de la lengua en los diferentes contextos en los que está inmerso. Por otro lado, la imitación

y la práctica aisladas no pueden explicar algunas de las formas de lenguaje que los niños crean y utilizan a la hora de comunicarse. No son frases que hayan escuchado de los adultos. Al contrario, parece ser que los niños cogen patrones y los generalizan a nuevos contextos. Crean nuevas formas o nuevos usos de las palabras, infiriendo y haciendo hipótesis, hasta que finalmente descubren cómo usan los adultos esas formas. Generalmente, sus frases nuevas suelen ser comprensibles y a menudo correctas (Lightbown & Spada, 2013).

Algunas de las teorías que intentaron explicar la adquisición del lenguaje se detallan a continuación.

2.1.1.1. Conductismo

Por un lado, la teoría conductista, con Burrhus Frederic Skinner como su teórico más destacado, postula que el entorno es un importante intermediario en el aprendizaje de una lengua, donde el lenguaje es un comportamiento que existe gracias al estímulo-respuesta. Por ello, es necesaria la relación hablante-receptor ya que el hablante estimula el comportamiento verbal del receptor. De esta forma, al ser el lenguaje una respuesta motora, el balbuceo temprano del niño es la base de la adquisición del lenguaje ya que los hablantes que le rodean refuerzan las secuencias y sonidos por una conducta imitadora. Más adelante, el lenguaje resulta de los diversos estímulos que provocan la necesidad de una respuesta (p.ej. el niño emite sonidos aleatorios que animan a los adultos a responder, satisfaciendo, o no, la necesidad del niño en ese momento, que repetirá para obtener la misma respuesta de sus padres, por ejemplo). Continuando con Lightbown y Spada (2013), indican que el comportamiento en el lenguaje del niño se formará dependiendo de la cantidad y calidad del lenguaje que oiga el niño, y del refuerzo que realicen las personas que le rodeen en su entorno.

2.1.1.2. Innatismo

Por otro lado, de acuerdo con Noam Chomsky (1965), el conductismo no puede aportar suficientes explicaciones sobre la adquisición del lenguaje de los niños. Los niños, de acuerdo con los patrones del lenguaje que escuchan, llegan a conocer sobre la estructura de su lenguaje. El autor expone que cada ser humano tiene habilidades innatas que le permiten desarrollar el lenguaje. Sin embargo, diferencia entre aprendizaje del lenguaje, que es intencional, p.ej. mediante la práctica o memorización, y adquisición del lenguaje, que es una etapa espontánea del desarrollo natural donde la lengua materna se asimila rápidamente.

Además, este autor sugiere la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), también llamado “caja negra”, en nuestros cerebros, que nos permite adquirir sin esfuerzo de nuestro entorno inmediato una lengua materna basada en la *gramática universal*, durante el llamado “período crítico”. Así, los niños son capaces de crear una gramática que les permite formar frases bien estructuradas y que determina la manera en la que tienen que ser usadas. Así pues, para este autor, los niños sólo necesitan acceder a muestras del lenguaje natural que activen el dispositivo mencionado, permitiéndoles descubrir gradualmente la estructura de la lengua que están aprendiendo. Por ello, todos los niños son capaces de aprender adecuadamente su lengua materna en un periodo concreto, porque, de acuerdo con esta teoría, están biológicamente programados.

2.1.1.3. Interaccionismo

Los autores interaccionistas más representativos de esta teoría son Vygotski y Bruner. Creen, junto con el DAL sugerido por Chomsky, que existe cierta ayuda facilitadora de la adquisición del lenguaje, por la cual los niños desarrollan su adquisición del lenguaje

interactuando con el entorno (interacción social). Esta teoría declara que una de las cosas más importantes para el aprendizaje del lenguaje es el *input comprensible*.

Expone que la efectividad del input comprensible aumenta significativamente cuando los alumnos tienen que negociar el significado, que sucede cuando hay una ruptura en la comunicación y los interlocutores tratan de superarla.

Además, tiene lugar el andamiaje y la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotski, 1978), donde el adulto proporciona el andamiaje mediante preguntas y su guía para ampliar o desarrollar el conocimiento que el alumno ya posee. Así, se apoya, anima y proporciona al niño soportes adicionales para que su competencia crezca. Finalmente, ese andamiaje será gradualmente reducido hasta que el alumno sea capaz de lidiar con las diferentes situaciones con autonomía suficiente.

2.1.1.4. Cognitivismo

Los cognitivistas como Piaget o Vygotsky, al contrario que los innatistas que querían demostrar la existencia de una independencia del lenguaje a partir de otros aspectos cognitivos, defendían que el lenguaje está íntimamente ligado al desarrollo cognitivo, por lo tanto, el desarrollo cognitivo es un pre-requisito para la adquisición del lenguaje. Piaget creía que los niños adquirirían el conocimiento de un concepto antes de que pudieran verbalizarlo, así el niño sería capaz de aprender por sí mismo cuando alcance cognitivamente cierto nivel de desarrollo cognitivo, es decir, los niños aprenderán a hablar en el momento en que estén suficientemente preparados cognitivamente.

En resumen, el conductismo puede ayudarnos a explicar la adquisición de vocabulario y aspectos relacionados con la gramática, mientras que el innatismo parece ser la teoría que puede explicar la adquisición de una gramática más compleja, sin olvidar los factores cognitivos implicados en el proceso de adquisición del lenguaje. Por el contrario, con la teoría interaccionista podemos aprender cómo los niños hacen uniones entre forma y significado en el lenguaje, cómo tienen lugar en su aprendizaje sus interacciones en las conversaciones y cómo son capaces, de manera gradual, de usar adecuadamente el lenguaje.

Tabla 1. Cuadro comparativo de las teorías de adquisición del lenguaje

Teoría	CONDUCTISMO	INNATISMO	INTERACCIONISMO	COGNITIVISMO
Autor/es	Skinner	Chomsky	Vygotsky, Bruner	Piaget, Vygotsky
Características	<ul style="list-style-type: none"> -Entorno, elemento importante. -El lenguaje existe gracias al estímulo-respuesta. -La adquisición depende de la cantidad y calidad de exposición al lenguaje y refuerzo de los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidad innata para desarrollar el lenguaje. -DAL (<i>dispositivo de adquisición del lenguaje</i>). -Aprendizaje del lenguaje: intencional. -Adquisición del lenguaje: espontánea. 	<ul style="list-style-type: none"> -Input comprensible Negociación del significado. -ZDP (<i>Zona de desarrollo próximo</i>): andamiaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -La adquisición depende del desarrollo cognitivo del niño. -Autonomía en aprendizaje ligado al grado de desarrollo cognitivo que el niño posea.
Implicación del niño en la adquisición	<ul style="list-style-type: none"> -El niño aprende el lenguaje por condicionamientos, mediante las respuestas verbales y no verbales que obtiene. 	<ul style="list-style-type: none"> -Período crítico: Adquisición de la lengua materna del entorno inmediato sin esfuerzo. -DAL: biológicamente programados para su adquisición. 	<ul style="list-style-type: none"> -Papel activo en su interacción con el entorno. -Uniones entre forma y significado del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento previo de un concepto antes de poder verbalizarlo.

2.1.2. Adquisición de una segunda lengua

Algunos han situado en el mismo nivel la ZDP de Vygotsky (1978) con la teoría más importante de Stephen Krashen (1988) desde su modelo de monitor, la *hipótesis del input*, la cual se usa para explicar cómo adquieren las personas una segunda lengua.

2.1.2.1. Input comprensible

De acuerdo con dicha hipótesis, lo más importante que cualquier cosa es escuchar el “*input comprensible*”. Se dice que el *input comprensible* es el lenguaje dirigido a los alumnos que contiene elementos lingüísticos que van ligeramente más allá de la competencia lingüística que actualmente posee el alumno. Este autor inventó la fórmula “*i+1*” en la cual “*i*” se refiere al input comprensible y “*+1*” a los elementos lingüísticos ligeramente superiores. Se considera a este input como comprensible gracias a la información proporcionada por la situación, el contexto, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo.

Krashen, con su hipótesis del input, propone que la adquisición del lenguaje tiene lugar cuando el alumno recibe input comprensible, e.j. cuando sea que comprendan un mensaje. Esta clase de input, como ya se ha visto anteriormente, necesita estar un paso más allá de la capacidad lingüística del alumno de forma que pueda progresar con su adquisición del lenguaje.

Por ejemplo, si un individuo escucha y entiende lo que los demás dicen, al final será capaz de hablar. Por tanto, se está teniendo en cuenta el escuchar como un paso esencial en la adquisición del lenguaje más que el hablar, el cual no tiene que ser forzado.

Además, esta teoría enfatiza el uso de la L2 en la clase. Ya que la mayoría de los alumnos normalmente no están expuestos a oportunidades para escuchar o usar la lengua objetivo fuera de la clase de inglés, el maestro/a juega un papel importante que

implica/conlleva aprovechar el entorno de su clase para exponerlos a la lengua objetivo proporcionándoles tanto input comprensible como sea posible. Por consiguiente, debería tenerse en cuenta primeramente el nivel de los alumnos para proporcionarles el input adecuado, ligeramente por encima de su nivel, de forma que puedan desarrollar progresivamente su competencia en esa segunda lengua.

Finalmente, considero importante mencionar brevemente la *hipótesis de lectura*. Esta teoría deriva de la teoría del input de Krashen, la cual expone que el acto de leer puede ser útil como fuente de input comprensible. De este modo, cuanto más lea un alumno en la lengua objetivo (o le lean un cuento o historia), más vocabulario adquirirá. Es importante exponer a los niños a la lectura, y también la lectura necesita ser comprensible y que trate temas atractivos para los alumnos, con el fin de que el aprendizaje sea más significativo para ellos.

Por ello, en la etapa de educación infantil, contar cuentos es ampliamente aceptado como una de las formas más naturales y efectivas de introducir a los niños en un discurso hablado continuo y coherente (Cameron 2001), y por consiguiente, a una gran cantidad de palabras nuevas.

2.1.2.2. Adquisición de vocabulario

A medida que descubrimos cómo funcionan las palabras en el lenguaje y cómo se aprende, almacena y usa el vocabulario, más difícil resulta sostener la tradicional separación entre gramática y vocabulario.

Los niños todavía están elaborando el vocabulario de su lengua materna, y ese desarrollo está íntimamente ligado al desarrollo conceptual. En la enseñanza de una lengua extranjera, los maestros necesitan tener en cuenta el bagaje/experiencia en la

lengua materna del alumno para saber qué va a funcionar y qué no por ser demasiado complicado para ellos.

La palabra tiene un papel muy importante ya que es una unidad clave que permite construir habilidades/destrezas y conocimientos. Sin embargo, saber una palabra y reproducirla no supone/significa conocer su significado (Vygotsky, 1962), ya que los niños pueden reproducir palabras que escuchan de las personas de su entorno pero no tienen interiorizado su significado per sé.

Cuando los niños aprenden nuevo vocabulario en una lengua extranjera, algunas de las palabras se unirán al significado de las mismas palabras que ya han adquirido en su primera lengua. Cada vez que el alumno se vea expuesto a la misma palabra una y otra vez, (p.ej. dicha por el maestro/a en diferentes situaciones) se irá construyendo progresivamente su significado. De esta manera, se ampliará el conocimiento sobre lo que significa dicha palabra y los niños también sabrán cómo debe ser usada en la lengua extranjera.

Por ello, es importante saber como maestros que la adquisición de palabras conlleva que el alumno sepa la forma de la palabra (su sonido, deletreo...), el significado (su relación con otras palabras) y su uso (cómo y cuándo usarlas con otras palabras...).

Los alumnos de edades tempranas de una lengua extranjera (3-6 años) necesitan un vocabulario específico que esté ligado a objetos que puedan ver y tocar relacionados con su experiencia inmediata. Por ello, las palabras de nivel básico son más apropiadas para los niños más pequeños y también a la hora de aprender nuevo vocabulario. Esto es, ya que pueden aprender las palabras de nivel básico sobre un tema, p.ej. food: apple, chicken, green beans, y progresivamente pasar a vocabulario más general, p.ej. vegetables, fruits, meat.

Además, el reciclaje de palabras es necesario para pasar las palabras de la memoria de corto plazo a la de largo plazo, de forma que sean capaces de recordar y evocarlas cuando sea necesario.

Finalmente, no se trata simplemente de aprender cada vez más palabras, sino de expandir e intensificar /aumentar su conocimiento sobre las palabras. Por ello, los niños necesitan estar expuestos continuamente a palabras en diversas situaciones y contextos, cuanto más reales mejor.

Hatch y Brown (1995) proponen unos “pasos esenciales” a tener en cuenta en el aprendizaje de vocabulario:

1. Tener fuentes para hallar palabras
2. Imagen clara (visual, auditiva...) de la forma de las nuevas palabras
3. Aprender el significado de las palabras

2.1.2.3. Storytelling o Contar Cuentos

Contar cuentos es un arte verbal antiguo que implica usar el lenguaje y los gestos con el fin de compartir y comunicar ideas y experiencias con otros.

Además, las historias son un material muy rico para los niños/as en cuanto a que con ellas aprender sobre el mundo en el que viven. Cada situación en la vida real es tangible en el mundo de una historia. Las historias exponen al niño a situaciones inventadas de todo tipo que normalmente tienen algo en común con las situaciones reales que ellos mismos viven. De esta forma, pueden participar de aquellas situaciones identificándose a sí mismos con los personajes, y experimentando los diferentes sentimientos que los personajes sienten como la felicidad, miedo, tristeza, etc. Así, aprenden a manejar algunos problemas y peligros que, por ejemplo, probablemente tengan en su propia vida real.

De este modo, utilizar las historias en las aulas de los alumnos más pequeños ofrece abundantes y ricas oportunidades para el aprendizaje del vocabulario de manera indirecta o accidental (Cameron, L. 2001, p. 91), ya que es en contextos lingüísticos y del discurso donde se escuchan esas palabras. Sin embargo, debería tenerse en cuenta la participación de los niños en la historia, puesto que afectará a su aprendizaje de vocabulario. Por ello, el cuenta cuentos debe captar al niño desde el momento en que la historia comienza hasta que acaba, sirviéndose de diversas técnicas como por ejemplo gestos, mímica, variando el registro de su voz de acuerdo a los diferentes personajes, dando a los niños oportunidades para mostrar que están entendiendo la historia mediante preguntas, pidiéndoles que ayuden al maestro/a a decir juntos ciertas frases o fragmentos de la historia, etc. De esta manera, los niños se ven envueltos en la historia en gran manera, y serán capaces de entender y asimilar mejor la historia y las palabras nuevas.

Contar cuentos es una herramienta útil que debe ser implementada con los pequeños, debido al hecho de que combina varias destrezas o habilidades como la escucha, el habla, la lectura y la escritura dentro de un contexto significativo. Las historias están llenas de gramática, vocabulario y expresión en un contexto significativo que respalda o apoya la comprensión, y fomenta el conocimiento cultural y de valores. También introducen lenguaje nuevo que, en el soporte y forma de historia, hace que sea más comprensible y fácil de recordar. Además, las historias ofrecen distintos tipos de contextos que suelen ser motivadores ya que estimulan la curiosidad de los niños y les alienta a aprender más acerca el mundo que les rodea.

Los cuentos repetitivos y acumulativos son muy útiles para el aprendizaje del lenguaje, dado que este tipo de historias contienen un argumento corto y ritmos

repetitivos que permiten a los niños recordar dicho argumento y reproducir las palabras y estructuras en poco tiempo.

La técnica de contar cuentos genera condiciones de aprendizaje naturalmente contextualizadas y ricas que permiten desarrollar de manera creativa y espontánea la enseñanza y aprendizaje de un idioma en el enfoque curricular.

El hecho de contar cuentos debe utilizarse para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de escucha (p.ej. predecir, inferir opinión, adivinar por el contexto...), a identificar y reflexionar sobre las formas gramaticales y sobre la estructura del texto y también a practicar y consolidar el vocabulario.

2.1.2.4. Scaffolding o andamiaje

A su vez, los maestros/as a la vez que están enseñando, sobre todo una lengua extranjera, necesitan tener en cuenta que deben apoyar el proceso de adquisición de los alumnos, como veíamos en la teoría interaccionista en el apartado 2.1.1.3. Así pues, hay una serie de técnicas útiles para ese andamiaje o apoyo que pueden ser llevadas a cabo por el maestro (Vygotsky, 1978; Bruner, 1985). *scaffolding*

Este andamiaje puede ser llevado a cabo en todas las áreas de la educación: en el recreo, en el tiempo para el almuerzo, y sobre todo en el aula. Es importante que el maestro/a reflexione sobre los posibles momentos en los cuales poder poner en funcionamiento ese apoyo en clase, no solo para desarrollar las destrezas comunicativas de los alumnos/as en la lengua objetivo (inglés en este caso), sino también para que a la vez adquieran conocimientos sobre el contenido, en este caso, del vocabulario.

Algunas técnicas de andamiaje se describen a continuación:

-Mientras se explica un tema o concepto -> cuando hablamos sobre un tema o algo nuevo, el docente debe prestar atención a las reacciones de sus alumnos, a su lenguaje

corporal, etc., para saber si están entendiendo o no las explicaciones (tanto el idioma como el contenido) y así poder modificar el “output” o lenguaje que utilizamos para que les sea más fácil entenderlo.

-Cuando los alumnos están realizando una actividad individual -> el docente puede pasearse al lado de los alumnos mientras están inmersos en su trabajo para ver lo que están haciendo. Si percibe que algún niño/a presenta algún tipo de problema con el idioma o el contenido cuando está haciendo la actividad, se le puede proporcionar apoyo. También se puede utilizar el andamiaje para aquellos alumnos que son más avanzados, ofreciéndoles situaciones en las que tengan que poner en marcha sus habilidades de alto y bajo nivel, como reto o estímulo, haciendo que avancen poco a poco con su aprendizaje y adquisición de conocimiento, ya que conectan sus conocimientos previos con el nuevo (p.ej. hacerles preguntas, hacerles pensar, reflexionar...)

-Cuando los niños hacen una actividad de forma colaborativa o cooperativa -> el docente necesita centrarse en cada niño como individuo y también, cuando trabajen en parejas, en tríos, etc., como grupo. Debido al hecho de que cada niño/a es diferente, el docente tiene que aplicar el andamiaje como individuos para que alcancen su objetivo de aprendizaje, pero también como ayudantes o colaboradores en la adquisición de conocimiento y el desarrollo comunicativo de sus compañeros de clase.

Debajo se detallan algunas estrategias o técnicas con varios ejemplos que el docente puede seguir para desarrollar tanto destrezas comunicativas en el idioma objetivo como conocimiento de contenido. Los ejemplos se dan primero en inglés y a continuación en español.

- Reformular: Es una forma indirecta de corregir el lenguaje (o el contenido). Consiste en repetir de forma correcta la frase errónea sin que se note.

Tabla 2. Ejemplo técnica de *scaffolding* “reformular”.

Ejemplo:	A: Alumno / S: <i>Student</i> P: Profesor / T: <i>Teacher</i>
S- <i>Peter eat cookie.</i>	/ A- Pedro come galleta.
T- <i>Yes, Peter eats a cookie.</i>	/ P- Sí, Pedro se come una galleta

- Incitación: consiste en dar claves, pistas a los niños, como decirles parte de la palabra o la frase que el niño está buscando. Esto les ayuda a pensar en ideas, recordar palabras y corregir el lenguaje.

Tabla 3. Ejemplo técnica de *scaffolding* “incitación”.

Ejemplo:
T- <i>This insect is called... (waits a bit for the kid to answer)</i> - <i>C'mon, butter...</i>
S- <i>Butterfly!</i>

P- Este insecto se llama... (espera un poco a que el niño responda) -Venga, maripo...
A- ¡Mariposa!

- Corrección de eco: Esta técnica consiste en repetir el error con una entonación ascendente para mostrar al niño que algo que ha dicho no está bien. También sirve para fomentar la auto-corrección.

Tabla 4. Ejemplo técnica de *scaffolding* “corrección de eco”.

Ejemplo:	
S- <i>Yesterday I go to the park. (went)</i>	/A- Ayer he ido al parque. (fui)
T- <i>Go?</i>	/P- ¿He ido?

- Definir: esta consiste en explicar el significado de una palabra.

Tabla 5. Ejemplo técnica de *scaffolding* “definir”.

<p>Ejemplo:</p> <p>S- <i>I don't know what a van is.</i></p> <p>T- <i>It's a big car for transporting things like televisions, chairs, sofas...</i></p> <p>----</p> <p>A- No sé qué es una furgoneta.</p> <p>P- Es un coche grande que sirve para transportar cosas como televisiones, sillas, sofás...</p>

- Dar un ejemplo: se trata de usar un ejemplo de la palabra que el niño no conoce para mostrarle su significado.

Tabla 6. Ejemplo técnica de *scaffolding* “dar un ejemplo”.

<p>Ejemplo:</p> <p>S- <i>I don't know what a transport is.</i></p> <p>T- <i>Cars, buses, planes, motorbikes, are transports.</i></p> <p>----</p> <p>A- No sé qué es un transporte.</p> <p>P- Los coches, autobuses, motos, son transportes.</p>

- Demostración: con esta técnica se muestra el significado de las palabras utilizando modelos, acciones o secuencias de imágenes.

Tabla 7. Ejemplo técnica de *scaffolding* “demostración”.

<p>Ejemplo:</p> <p>T- <i>Ok kids. Come to the circle and sit down Indian-style.</i></p> <p>S- <i>I don't understand.</i></p> <p>T- <i>Ok, come here, and sit down like this, crossing your legs. See?</i></p>

P- Bien niños. Venid al círculo y sentaros como los indios.

A- No entiendo. (o simplemente se queda quieto).

P- Vale, venid aquí, y sentaros así, cruzando las piernas. ¿Véis?

- Ignorar el error: el docente tiene que centrarse en el significado en lugar de en la forma para poder fomentar la fluidez.

Tabla 8. Ejemplo técnica de *scaffolding* “ignorar el error”.

Ejemplo:

S- *I no find my bag.*

T- *Ok, don't worry. Let's look for it together.*

A- No encuentro mi mochila.

P- Vale, no te preocupes. Vamos a buscarla juntos.

- Hacer preguntas abiertas: hacerles preguntas encabezadas por Cómo, Cuándo, Dónde, Por qué, Qué, Cuál... (How, When, Where, Why, What, Which) require respuestas más largas, y por lo tanto el foment de ellas en los alumnos.

Tabla 9. Ejemplo técnica de *scaffolding* “hacer preguntas abiertas”.

Ejemplo:

T- *What's the difference between a broom and a mop?*

S- *A mop needs water to clean the floor and the broom doesn't.*

P- ¿Cuál es la diferencia entre una escoba y una fregona?

A- La fregona necesita agua para fregar el suelo y la escoba no.

Estas son algunas de las técnicas que el docente puede usar, junto con otras como aquellas que estimulen el desarrollo del lenguaje, como por ejemplo sesiones en las que se lea en alto, haciendo preguntas con final abierto, alentando a los niños a describir eventos y volver a contar historias, analizar el significado de las palabras, o modelando el uso de las palabras nuevas, entre otros.

Lo que el docente debe hacer es tomar una actitud de ser lo más sensible posible hacia las necesidades de sus alumnos, de forma que pueda activar sus conocimientos previos y que posteriormente los relacionen con los nuevos. Los profesores pueden servirse de organizadores visuales en los cuales recoger y plasmar el vocabulario que entre todos saquen o aparezca en las unidades didácticas. También es muy importante ofrecerles tiempo para que escuchen, muy importante en cuanto a la educación musical ya visto en el capítulo anterior, piensen y reflexionen y sobretodo tiempo para que pregunten cuando algo no entiendan o no sepan qué tienen que hacer. De esta forma se fomenta la escucha y el habla interactivas.

2.2. Implicaciones de la música en el aprendizaje del inglés.

Como Pérez-Aldegue y Leganés-Lavall (2012) indican tras realizar numerosas búsquedas acerca de la música y el inglés en los buscadores pertinentes, obtuvieron escasos resultados sobre el uso de la música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés. Realizaron una recopilación de dicha literatura y elaboraron un artículo que aporta un poco de luz en cuanto a la música y el inglés en conjunto se refiere. Por tanto, para este apartado me basaré en dicho artículo.

En apartados anteriores hemos podido atisbar la contribución que la música hace al desarrollo integral del individuo, esto es, la música contribuye y facilita el desarrollo

intelectual, auditivo, sensorial, del habla y motriz del niño. A su vez, la Música posee un componente esencial en la educación que facilita el aprendizaje; tiene una capacidad motivadora que permite establecer aprendizajes más significativos y constructivos.

En cuanto al aprendizaje del inglés mediante la música, se pone en práctica el desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner mencionadas anteriormente. A través del uso de la música en el aula de inglés se trabajan principalmente las inteligencias lingüístico-verbales y la musical. Pero al tiempo, se trabajan también las demás inteligencias de forma transversal. Como ejemplo, se fomenta la inteligencia lógica-matemática con la canción “5 little monkeys” o con cualquier otro fragmento que requiera contar elementos (palmadas, pasos, objetos...), la inteligencia corporal-cinestésica se fomenta a través de los movimientos y gestos que se utilicen en la práctica musical. A su vez, en el aula la música puede trabajarse de manera individual y grupal, de modo que también se trabajan las inteligencias interpersonal e intrapersonal, puesto que existe una relación con uno mismo y con los compañeros.

Por lo tanto, la música posee un papel importante y puede considerarse como una herramienta interdisciplinar, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de una L2, en este caso del inglés y de la música. Esto es, a la vez que a través de la música se adquieren conceptos culturales sobre la lengua extranjera en cuestión, por sus canciones, poesías, cuentos, rimas que se trabajen en el aula, también se mejora la adquisición de vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática de la lengua objetivo. Además, la música aporta beneficios a los procesos de percepción, atención y memoria, por consiguiente, el alumno construye su aprendizaje de manera significativa y más duradera.

Mediante las canciones, se promueve el desarrollo de las cuatro destrezas básicas del aprendizaje del inglés (o cualquier L2), que son la lectura, la escritura, la audición y el

habla (Toscano- Fuentes, 2011; Thain, 2010; Jolly, 1975). Y gracias al componente motivador de las canciones, los alumnos se sienten motivados a repetir e imitar lo que escuchan en las canciones o en las rimas.

PARTE II. PROPUESTA DIDÁCTICA

Capítulo 3. Características del niño de 3-6 años, implicaciones educativo-musicales en el segundo ciclo de educación infantil, y propuesta didáctica

Llegados a este punto del trabajo, teniendo en cuenta todo lo visto anteriormente, en esta segunda parte se va a detallar la propuesta didáctica compuesta por una batería de actividades musicales destinada a un aula bilingüe para el refuerzo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del inglés.

3.1. Características evolutivas y musicales del niño (3-6 años)

En primer lugar, a la hora de elaborar las actividades, es preciso tener en cuenta las características del desarrollo evolutivo y musical del niño del Ciclo II de educación infantil (3 a 6 años) que Pascual Mejía (2006) enumera y que a continuación se resumen:

Tabla 10. Características evolutivas del niño de 3 años.

3 años	
<i>Expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades de expresión motriz: mayor precisión y control de la motricidad, en especial de las extremidades inferiores: camina, salta, corre, con cierta flexibilidad en la expresión de sus movimientos. • Capacidades rítmicas: cierta sincronización motora, sigue la música, p.ej. moviendo, golpeando la mano en la mesa. • Reproduce estructuras rítmicas de tres o cuatro elementos. • Le gusta experimentar con instrumentos de percusión. • Gran desarrollo en el ámbito lingüístico expresivo: reproduce canciones enteras aunque no logre entonarlas correctamente. Canciones con contenido onomatopéyico. Descubre las posibilidades rítmico-musicales de las palabras y las utiliza en juegos cantados (pasemisí, pasemisá; aserrín, aserrán; matarile, ríle, ríle...).
<i>Percepción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Capta bien un pequeño fragmento de música y lo intenta practicar; puede percibir y reproducir estructuras rítmicas de tres o cuatro elementos de forma regular y monótona. • Le gusta experimentar con grupos rítmicos. • Aunque no conoce el grafismo de las figuras musicales, diferencia los valores de negra y corcheas.

Tabla 11. Características evolutivas del niño de 4 años.

4 años
<p><i>Expresión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra alegría y disfrute en las relaciones sociales en las que interviene la música. • Mejora el movimiento de las diferentes partes del cuerpo y consigue mediante ellas la expresión de ideas y sentimientos. • Controla más su voz y el ámbito melódico se hace más agudo. • Entona canciones en grupo con cierta afinación. Un grupo de niños es capaz de llevar el mismo ritmo, pero el canto al unísono se hace más difícil. Se produce de forma menos espontánea y posterior (Bentley, 1967). • Le gusta cantar para otros. • Gran desarrollo de la creatividad: dramatiza canciones fáciles debido a su capacidad sincrética. • Puede jugar a juegos simples acompañándolos de una canción. Inventa juegos vocálicos y/o canciones. • El juego es la motivación de toda la actividad infantil. Suele también cantar los defectos de sus compañeros, en un deseo inconsciente de ridiculizar. El canto adquiere un tono de burla a través de sencillos juegos de palabras. • Disfruta con las canciones gestualizadas. <p><i>Percepción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • No tiene noción consciente de simultaneidad sonora. (Piaget). • Confunde intensidad y velocidad (fuerte-débil con rápido-lento). • Diferencia más rápido y más lento. • Discrimina agudo y grave (con diferencia de octava). • Relaciona agudo con fino, grave con grueso (Barceló). • Comienza a identificar melodías simples (Gessell). • Aumenta su memoria auditiva y el repertorio de canciones. • Gusta de explorar objetos sonoros, la música y disfruta.

Tabla 12. Características evolutivas del niño de 5 años.

5 años
<p><i>Expresión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo motor: sincroniza los movimientos de la mano o el pie con la música. Brinca, salta sobre un pie solo y baila rítmicamente al son de la música. • Desarrollo melódico: reproduce con precisión los tonos simples contenidos en el intervalo de <i>do</i> medio a <i>fa</i> segundo superior. • Pueden cantar melodías cortas, reconocer y apreciar diversas canciones. • Es capaz de crear canciones muy sencillas con pocos sonidos (especialmente con <i>sol</i>, <i>la</i> y <i>mi</i>).

- Le gustan los ejercicios de concentración rítmica, sonora, etc.
- Puede realizar ordenamientos y clasificaciones de sonidos e instrumentos.
- Capaz de realizar dictados musicales expresados en grafías no convencionales, p.ej. trazar líneas (rectas, curvas, ascendentes, descendentes, continuas, discontinuas), dibujar circulitos que representan sonidos, duraciones, graves y/o agudos.

Percepción

- Manifiesta actitud receptiva ante lo musical, porque ya es capaz de fijar temas, intelectualizar estructuras de conjunto, fijar atención y la concentración.
- Acepta el lenguaje musical si lo entiende y lo pone en práctica con la voz o con instrumentos. En la percepción polifónica discrimina mejor los agudos que los graves.
- Reconoce un esquema de tonalidad simple y percibe el carácter inacabado de una frase rítmica.
- Presenta gran imaginación musical

3.2. Implicaciones educativo-musicales en el segundo ciclo de educación infantil.

En segundo lugar, también es preciso destacar las implicaciones educativo-musicales para la etapa de 3-6 años, indicando así las principales consecuencias educativas que de las capacidades psicoevolutivas de esta etapa se derivan en el área de educación musical (Pascual Mejía, 2006):

- La contribución al desarrollo integral de la sensorialidad proporcionando al niño experiencias, interacciones, espacios, materiales.
- La potenciación de la expresión oral y la adquisición de un repertorio de canciones infantiles y populares que le ayuden a desarrollar la capacidad verbal comprensiva y expresiva.
- La compensación de algunas carencias y nivelación de los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, relacionadas con la audición y la expresión musicales.

- El máximo aprovechamiento de las posibilidades sonoras y de movimiento de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa.
- El trabajo en el ámbito del desarrollo psicomotor, facilitando la maduración y progresivo control de su propio cuerpo: grandes grupos musculares primero, responsables de la postura, la marcha y otras habilidades motrices básicas (coordinación general) y pequeños músculos después, que permiten actividades más finas y precisas (coordinación fina), necesarias para acceder a la escritura y la interpretación de instrumentos musicales.
- El desarrollo de las posibilidades sonoras y de movimiento del propio cuerpo, de manera que se refuerza el progresivo dominio de la representación del cuerpo y de las coordenadas espaciotemporales en las que la acción transcurre.

3.3. Contextualización de la propuesta didáctica

Para la realización de las actividades también se ha tomado como referencia orientativa un aula real, en concreto el aula de primer curso del Ciclo II de Educación Infantil del colegio bilingüe Sagrado Corazón de Jesús, en la cual realicé el último periodo de prácticas del Grado. Por tanto, considero relevante detallar a grandes rasgos el contexto de aula y las características de los niños, por ilustrar ligeramente el ambiente de un aula real de infantil:

La clase contaba con 25 niños en total, 12 niños y 13 niñas; uno de los niños presentaba cierto tipo de necesidades madurativas especiales. Se trataba de un grupo de niños diverso donde se encontraban niños nacidos a principios, mitad y final del año académico, por lo tanto, se apreciaban visibles diferencias en cuanto a habilidades y

comportamiento. Por el contrario, a pesar de la diferencia de edad, en ocasiones los niños más pequeños tenían mayores habilidades cognitivas que los más mayores, pero menores eran sus habilidades motoras gruesas, por ejemplo; o el comportamiento de los niños más pequeños era mejor que el de los más mayores. Considero que estas situaciones surgían, entre otros factores, debido al grado de estimulación cognitiva y comportamental ofrecida a los niños en sus entornos familiares por parte, en mayor medida, por sus padres y/o tutores.

Por otro lado, considero que había una necesidad de normas para el trabajo en clase y el comportamiento social de los niños, teniendo en cuenta su comportamiento individual en clase y con sus compañeros. A pesar de ello, este grupo de niños tenían un alto nivel de creatividad e inteligencia en general. Sin embargo eran niños muy activos e inquietos, y les costaba mantener la concentración. De ahí que les resultase difícil permanecer largos periodos de tiempo haciendo la misma actividad o ficha de la editorial⁹ con la que este centro trabaja.

Tras la experiencia de haber estado presente en un aula con los niños de 3 a 4 años descritos anteriormente durante casi tres meses, he podido diseñar un repertorio de 11 actividades basándome en esa muestra orientativa.

⁹ Trabajo con la editorial de fichas y cuadernos Edelvives “Dimensión Nubaris”.

3.4. Propuesta didáctica

Para organizar las actividades de la batería, se dispondrán en un cuadro¹⁰, en el cual se detallarán las competencias básicas (CB), inteligencias múltiples (IM) y los infinitivos de la educación musical (IE) que se trabajen con cada actividad.

A continuación se detallan cada uno de estos agrupamientos:

Según la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, las 8 competencias básicas (CB) son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Según Howard Gardner (1983) existen 8 tipos de inteligencias múltiples (IM):

1. Inteligencia lingüístico-verbal.
2. Inteligencia lógico-matemática.
3. Inteligencia visual-espacial.
4. Inteligencia musical.
5. Inteligencia corporal-kinestésica.

¹⁰ Ver cuadro en Anexo II

6. Inteligencia intrapersonal.
7. Inteligencia interpersonal.
8. Inteligencia naturalista.

Según Pérez-Aldeguer (2014, p.18) existen 8 Infinitivos de la Educación Musical (IE):

1. Escuchar.
2. Cantar.
3. Tocar.
4. Componer/improvisar/arreglar/adaptar.
5. Bailar/danzar.
6. Dirigir.
7. Dramatizar.
8. Leer/escribir/dibujar/pintar.

Las actividades que se muestran en esta propuesta son ideas abiertas que variarán y el propio docente podrá adaptar según la temática y contenidos que estén viendo en cada momento. Son algunos ejemplos de cómo trabajar contenidos musicales y de la lengua inglesa al mismo tiempo. Éstos, le servirán al docente como para modificarlos según sus necesidades y las de sus alumnos, también puede tomarlo como base para diseñar sus propias actividades.

Así pues, considero que el educador infantil especialista en inglés debe tener cierto grado de conocimientos musicales y tener claros los elementos básicos para poder ejecutar las actividades pero sobre todo para poder realizar las adaptaciones pertinentes, o incluso elaborar por sí mismo por ejemplo secuencias rítmicas, y tener claro qué conceptos está trabajando con dichas actividades, para poder ofrecerles a los niños una enseñanza de calidad del idioma extranjero y de la música al mismo tiempo.

Esta batería de actividades tiene unos objetivos generales comunes y unos objetivos específicos que se detallarán en cada actividad, basados en los objetivos del área de expresión musical y de la expresión de la lengua extranjera (Orden de 28 de marzo de 2008).

Objetivos generales:

- Potenciar la discriminación auditiva.
- Estimular y potenciar las habilidades motrices básicas.
- Aumentar la capacidad de la comunicación musical
- Estimular la personalidad, los procesos creativos, el gusto por la música.
- Desarrollar las nociones espacio-temporales.
- Potenciar las habilidades motrices básicas para el manejo de los instrumentos, naturales y de percusión.
- Potenciar la voz y favorecer la expresión hablada-cantada como medio de expresión por el canto.
- Fomentar el sentido de colaboración y respeto a sí mismo y a los demás.

Las actividades se han organizado en cuanto al tipo de valor a trabajar (discriminación auditiva, desarrollo rítmico, desarrollo de la voz). Dentro de cada destreza se enumera una lista actividades posibles a trabajar, y a continuación varios ejemplos prácticos de actividades de acuerdo a los contenidos didácticos de la lengua inglesa (p. ej. *Greetings and feelings* /Saludos y sentimientos, *days of the week* /días de la semana, *animals*/animales, *colours*/colores, *body parts*/partes del cuerpo, *numbers* /números, etc.), las cuales integrarán ejercicios según el tipo de educación musical (auditiva, rítmica o vocal), tratados en el capítulo 1 en el apartado “Metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la educación musical en educación infantil”. Se enumerarán

las actividades como mero método de ordenación de las mismas, pero no se trata de una ordenación secuencial. Además, las explicaciones están redactadas en español, salvo los contenidos y títulos de las actividades, redactados en inglés y español. El docente, al poner en práctica las actividades en el aula bilingüe, deberá dar las explicaciones en inglés.

Las actividades podrán ser llevadas a cabo en los momentos que el docente vea oportunos dentro de su programación de aula. Para facilitar su inclusión, ya que generalmente la programación suele estar muy estructurada y por tanto, habría que tener en cuenta la educación musical en su diseño, hecho que normalmente no suele considerarse, se puede servir del rincón de la música o los momentos de *Storytelling* (momento del cuento) ya establecidos previamente en su programación.

A continuación se procede con la muestra de actividades¹¹ de refuerzo del aprendizaje de inglés a través de la música:

Tabla 13. Actividades de educación auditiva.

EDUCACIÓN AUDITIVA
<p>Actividades basadas¹² en:</p> <p>Reconocer, discriminar sonidos del cuerpo y del entorno. Descubrir, reconocer, interiorizar sonidos nuevos. Diferenciar sonidos agradables y desagradables. Discriminar sonido/silencio. Experimentar el silencio. Reconocer sonidos fuertes, suaves y medios. Diferenciar sonidos largos-cortos. Conocer algunos instrumentos por su timbre, nombre y forma. Experimentar sonidos con los instrumentos de percusión. Localizar la direccionalidad del sonido. Emparejar sonidos iguales. Reconocer canciones por su melodía. Representar sonidos gráficamente (no convencional). Expresar con el cuerpo el tempo.</p>

¹¹ Ver cuadros de todas las actividades en Anexo III

¹² (Bernal Vázquez y Calvo Niño, 2000)

Sonorizar rimas, canciones, cuentos, etc.	
ACTIVIDADES	
CONTENIDO: <i>SOUND AND SILENCE</i> / SONIDO Y SILENCIO	
Educación musical:	Auditiva
Destrezas:	Discriminación auditiva
➤ Actividad 1	
<p><i>Does it sound or not? the talking box/ ¿Suena o no suena?: La caja Sonora</i></p> <p>En una zona del aula amplia y libre de objetos, y en un ambiente acogedor (atenuar las luces o bajar un poco las persianas) se dispondrán en el centro varias cajas opacas de distintos tamaños cubiertas con unas telas. Las cajas contendrán distintos tipos de objetos (p. ej. hojas secas si es otoño, garbanzos, cascabeles, piedras, gomas de borrar, algodón, nada, etc.) de forma que creen diferentes sonidos cuando sean agitadas.</p> <p>Los niños, cuando entren al aula (después del recreo, por ejemplo), tendrán curiosidad por lo que pasa y por ver lo que ha preparado la maestra. La maestra pedirá que guarden silencio, que estén tranquilos y se sienten alrededor de la tela dejando un amplio espacio entre ellos.</p> <p>La maestra, cuando todos estén dispuestos, callados y expectantes, se acercará despacio a la tela y jugará un poco con este elemento, levantando una esquina, mirando por un agujerito, creando intriga así intriga a los niños. Por fin, retirará toda la tela y descubrirá las cajas.</p> <p>Entonces pedirá a un alumno por turno que se acerque a las cajas y elija una, la coja y allí mismo, sin abrir todavía (muy importante), la sopesa y agite de muchas formas prestando mucha atención al sonido que puede provenir (o no) de ella.</p> <p>Así se pondrá en práctica la discriminación auditiva de sonido y silencio.</p> <p>A su vez, se puede jugar al juego de las parejas, buscando y emparejando las cajas que tengan el mismo sonido (sin ver qué es lo que contienen). Una vez hayan hecho todas las parejas, comprobar que lo han hecho bien.</p>	

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB			X						2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Discriminar sonido/silencio -Experimentar el silencio. -Emparejar sonidos iguales	Sonido, silencio. Timbre	1. Elegir caja, agitarla para conocer su sonido e intentar adivinar lo que es. 2. Una vez escuchadas todas las cajas, tratar de emparejarlas por su sonido.
IM				X								
IE	X		X									

➤ Actividad 2

Drawing music / Dibujar la música

En esta actividad, tras dar las consignas de actuación pertinentes, se dispondrá a los niños por el aula* tumbados con un trozo amplio de papel continuo para cada uno y una pintura o cera del color que elijan. La actividad consiste en ir dibujando y delineando los sonidos conforme los escuchen. También puede realizarse en grupos de 3-4 niños.

Acto seguido se pondrá la audición “Solo for Flute, Alto Flute, and Piccolo” de John Cage¹³ de 10’50” de duración, compuesta por sonidos y silencios, con amplias distancias de silencios entre sonido y sonido. Esto crea incertidumbre y hace que el niño esté atento porque no sabe cuándo va a aparecer el sonido, ni cuánto va a durar.

Esta actividad puede realizarse con otro tipo de audiciones musicales convencionales (piezas de clásica, o pop), e ir parando el audio.

*Para esta actividad es importante que el aula esté lo más despejada posible, libre de mesas y sillas, o bien utilizar el aula polivalente o de psicomotricidad.

** Si la pieza resulta extensa, se puede seleccionar un fragmento. Pero es

¹³ John Cage, conocido por su composición 4’33”, de tres movimientos que se interpretan sin tocar una sola nota. https://es.wikipedia.org/wiki/John_Cage “Solo for Flute, Alto Flute, and Piccolo” de John Cage <https://www.youtube.com/watch?v=LOWieqaNt7w>

interesante que la escuchen entera.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
C B					X	X			2° Ciclo Educación Infantil, curso 1°	-Discriminar sonido/silencio -Experimentar el silencio. -Experimentar el sonido. -Dibujar la música según su intensidad, altura y duración	Sonido, silencio. Altura, intensidad y duración	1. El maestro dispone a los niños tumbados por el aula y les da a cada uno o por grupos un trozo grande de papel continuo y una pintura a cada uno. 2. Pone la audición en youtube y los niños realizan sus trazos y garabatos según lo que escuchan. 3. Tras la actividad, comentan lo que han hecho, cómo se han sentido, y qué es lo que han escuchado.
I M				X				X				
IE	X											

CONTENIDO: *ANIMAL SOUNDS* / LOS ANIMALES Y SUS SONIDOS

Vocabulario	- <i>Cat</i> - <i>Pig</i> - <i>Elephant</i> - <i>Dog</i> - <i>Sheep</i> - <i>Lion</i> - <i>Cow</i> - <i>Duck</i> - <i>Monkey</i> - <i>Horse</i> - <i>Rooster</i> - <i>Parrot</i>
Educación musical:	Auditiva
Destrezas:	Discriminación auditiva

➤ Actividad 3

Let's listen / Vamos a escuchar

Todos con los ojos cerrados y callados, se pondrá un audio con sonidos de animales. Los niños tienen que escuchar primero.

Tras la audición de la pista, ya pueden abrir los ojos, y la maestra/a pedirá que identifiquen qué sonidos han escuchado, de qué o quién provenían y que reproduzcan algunos.

Game / Juego

Más tarde se jugará a un juego* de discriminación auditiva, “Guess the animal sound / Adivina el sonido de los animales”.

El personaje del juego canta:

“Call, call, hear my call,

Who will answer when I call?

Are you big or are you small

Who will answer when I call?”

Al terminar la canción se escucha el sonido de un animal, y más tarde se muestran tres opciones (tres imágenes que al pasar el ratón por ellas reproduce su sonido) mientras el personaje va diciendo al tiempo,

“Is it a.... dog? - Is it a parrot? – Is it a cat?”

Tras adivinar el animal, se sigue jugando con la misma estructura.

*Para esta actividad, se ha utilizado el siguiente video de YouTube que contiene el juego de discriminación auditiva:

<https://www.youtube.com/watch?v=o0MlkoMizmY>

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
C B			X						2° Ciclo Educación Infantil, curso 1°	-Discriminar sonidos de animales (timbres) -Trabajar la escucha	Sonidos de animales	1. El maestro pide a los niños que cierren los ojos y estén atentos porque van a escuchar una serie de sonidos. Después abrirán los ojos y contarán qué sonidos han escuchado y quién los producía. 2. En el juego de adivinar el animal que hace cada sonido, el maestro pondrá el video de youtube que contiene el juego y jugarán a adivinar quién hace el sonido.
IM				X								
IE	X											

➤ Actividad 4

*I have a Little cottage*¹⁴/ Yo tengo una casita

Se trata de cantar esta canción realizando los gestos (indicando tamaño de la casa, el humo de la chimenea...) aumentando su intensidad gradualmente cada vez que termina y empieza de nuevo la canción (de piano a fuerte). De esta manera se trabaja la discriminación auditiva en cuanto a contrastes de intensidad.

Letra de la canción (versión inglesa):

I have a little cottage; it's like this, like this.

The smoke goes up the chimney just, like this and this and this.

Before I enter hear me knocking; one and two and three!

Then see me shine my two shoes, they're polished just by me!

¹⁴ Video de la canción "I have a little cottage" <https://www.youtube.com/watch?v=Y4C3MZCGJCY>

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
C B	X		X						2° Ciclo Educación Infantil, curso 1°	-Discriminar la intensidad (piano-fuerte)	Audición Tamaños grande, pequeño Intensidad	1. El maestro canta la canción en un tono normal realizando los gestos pertinentes. Pide a los niños que la canten y dramaticen juntos. 2. Se pasa a cantar la canción varias veces desde una intensidad pianísimo hasta llegar a fuerte (tres o cuatro veces es suficiente)
I M	X			X	X							
IE	X	X						X				

Tabla 14. Actividades de educación rítmica.

EDUCACIÓN RÍTMICA	
Actividades basadas en: Reconocer y ejecutar los ritmos básicos. Ajustarse a ritmos propuestos. Reconocer y marcar el pulso y acento con el cuerpo e instrumentos de percusión. Ejecutar ecos rítmicos. Realizar percusiones corporales con pies, rodillas, palmas, etc. Reconocer canciones por su ritmo. Inventar pequeñas historias en torno a ritmos básicos. Improvisar percusiones corporales o con instrumentos.	
ACTIVIDADES	
CONTENIDO: <i>GREETINGS & FEELINGS</i> / SALUDOS Y SENTIMIENTOS	
Estructuras del lenguaje:	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Hello – Goodbye (Bye)</i> – <i>Good morning/afternoon/night</i> – <i>How are you (today)?</i> – <i>I'm happy/sad/angry/scared/surprised</i>

Educación musical:	Rítmica y vocal
Destrezas musicales:	Desarrollo rítmico
➤ Actividad 5	
<p style="text-align: center;"><u>The shower</u>¹⁵/ <u>La ducha</u></p> <p><u>Tipo:</u> (Calentamiento vocal y activación corporal)</p> <p>Basada en la metodología Orff.</p> <p>El docente es el modelo y los niños estarán sentados o de pie enfrente en semicírculo. Se explica que es por la mañana y hay que ducharse.</p> <p>La actividad se basa en seguir los movimientos y sonidos que el docente realiza con el cuerpo y con la voz.</p> <p>La secuencia musical está basada en un compás 4/4, y en la pronunciación del sonido “sh”, prolongando o acortando su duración dependiendo de las figuras musicales utilizadas (redonda, negra o corchea).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compás 1, 3, 5 y 7: subirán los brazos por encima de la cabeza y frotarán las palmas de las manos. (Imitando coger agua de la ducha) - Compás 2, 4, 6 y 8: deslizar la mano por el brazo contrario desde el hombro hasta la mano a modo de sacudida (Enjabonar), y en el último hacerlo en ambos brazos a la vez. <p>*Esta secuencia se puede realizar primero individual, y más tarde por parejas a otro compañero.</p> <p>La siguiente secuencia, de igual compás, consiste en dar dos pasos hacia adelante a ritmo de blancas, quedarse en el sitio y dar dos palmadas a ritmo de negras y una a ritmo de blanca. (Ver la lectura rítmica en Anexos)</p>	

¹⁵ Ver Lecturas rítmicas de las secuencias de las actividades en Anexo III

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB					X				2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Trabajar ritmo -Calentar la voz y activar el cuerpo	Ritmo Pulso	1. El maestro es el modelo y los niños imitan los movimientos y sonidos que él hace al ritmo.
IM	X			X	X							
IE		X					X					

➤ Actividad 6

Hello, how are you? / Hola, ¿cómo estás?

Sentados en círculo en la zona de la asamblea, la maestra/o entona la frase,

“Hello, how are you today?”

con las notas *sol* y *la*, y dando palmadas al tiempo que dice la frase. Al terminar la frase melódica, ella responde la primera a modo de ejemplo siguiendo el ritmo*,

“I’m happy/sad/angry/scared/surprised today”

y haciendo mímica expresando la emoción o sentimiento. Se repite la secuencia para que cada uno de los alumnos pueda practicar y reproducir tanto la frase, como la melodía, como el ritmo.

Esta actividad de pregunta-respuesta puede realizarse de forma colectiva (todos cantan la pregunta a la vez, y responden a la vez, o también se puede seguir un orden para que cada uno responda eligiendo el estado de ánimo), o por imitación (la maestra formula la pregunta, los niños la repiten, la maestra formula la respuesta, los niños

repiten).

*Primeramente se seguirá el pulso con palmadas. Cuando se haya hecho una ronda, se pasará a marcar el ritmo (corcheas, negras, blancas, y silencios de negra). Para la siguiente ronda, se puede incorporar el pandero siguiendo la misma secuencia, utilizado primero por la maestra/a al tiempo que canta/formula la pregunta marcando primero el pulso y luego el ritmo, y luego por los niños/as que tratarán de hacer lo mismo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB					X				2° Ciclo Educación Infantil, curso 1°	-Trabajar ritmo -Producir vocalmente la melodía de la canción -Trabajar las emociones	Ritmo Pulso Emociones en inglés	1. El maestro/a modela la melodía de la frase, que será repetida por los alumnos, bien individual o al unísono.
IM	X			X	X							
IE		X					X					

CONTENIDO: ANIMAL SOUNDS / LOS ANIMALES Y SUS SONIDOS

➤ Actividad 7

Cuento rítmico

Esta actividad consiste en relatar un cuento ¹⁶con estructuras rítmicas sencillas, y posteriormente una canción. Puede realizarse en el momento específico de Storytelling, en el taller/rincón de la música.

¹⁶ Ver cuento en Anexo IV

En el cuento aparecen: papá conejo y sus dos conejitos.

Se necesitará un pandero (papá conejo) y un triángulo (conejitos).

Se procederá a la lectura del cuento y a la interpretación de los ritmos con los instrumentos indicados cuando proceda. El maestro puede servirse de soportes visuales como imágenes de los personajes y elementos que aparezcan en el cuento para ir mostrándoselos a los niños.

Primeramente, el manejo de los instrumentos lo hará el maestro/a.

Suele ser una actividad atractiva a los niños, por lo que querrán escuchar el cuento más de una vez, y sobre todo manejar ellos mismos los instrumentos interpretando los ritmos. Después puede leer de nuevo el cuento, dividiendo la clase en dos (unos son los papas conejos, y otros los conejitos) y moverse por la clase al ritmo que marca el cuento (dando saltos largos-cortos).

*También pueden crear entre todos su propio cuento y decidir qué personajes y qué ritmos van a utilizar a la hora de tocar los instrumentos de percusión.

Otra actividad rítmica:

Guardamos el ritmo en la mano: el maestro/a hace un ritmo y lo “lanza” a los niños que lo deben guardar en la/s mano/s con el puño cerrado. Después, pregunta “¿Qué ritmo tenemos guardado?” Los niños abrirán el puño y lo reproducirán, bien en grupo o de manera individual, sobre sus piernas o dando palmas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB	X					X			2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Trabajar ritmo -Adquirir precisión rítmica -Manejar instrumentos de pequeña percusión	Pulso Ritmo Largo-corto	1. El maestro/a cuenta un cuento con patrones rítmicos, y los interpreta con ayuda del pandero y del triángulo (corresponden a los personajes del cuento). Los niños marcarán con palmas dichos ritmos. 2. Se contará de nuevo el cuento, pero esta vez serán los niños/as quienes interpreten los ritmos con los instrumentos. Luego, mientras unos tocan, otros pueden desplazarse por la clase dando pasos cortos o largos según la duración de los ritmos de los personajes.
IM	X			X	X							
IE	X		X	X				X				

➤ Actividad 8 (rítmica y vocal)

Canción (del cuento anterior)*

Primero se procede a escuchar la canción¹⁷. La puede cantar la maestra/o o incluso interpretar con el teclado si supiese.

Luego se puede escuchar/cantar de nuevo marcando el pulso con las palmas, o las partes del cuerpo que indique la maestra/o, y después marcando el ritmo.

¹⁷ Ver canción en Anexo V

*Se puede trabajar cualquier canción del repertorio de audiciones que el docente tenga.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB	X					X			2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Trabajar ritmo -Adquirir precisión rítmica -Trabajar el esquema corporal	Ritmo Pulso	1. El maestro/a tras la actividad anterior del cuento, procede a cantar la canción y los niños acompañan con palmas el pulso y luego el ritmo.
IM	X			X	X							
IE	X	X					X					

CONTENIDO: *MEANS OF TRANSPORT* / MEDIOS DE TRANSPORTE

Vocabulario:

Car, motorbike, bus, train, boat, plane

➤ Actividad 9 (rítmica y vocal)

Transports rhythm / El ritmo de los transportes

Primero, se procede a preguntar a los niños qué transportes conocen y qué sonido hacen.

Una vez hecho esto, para esta actividad se hará el uso de una herramienta de representación de lenguaje musical no convencional: el musicograma¹⁸.*

Se trata de proponer patrones rítmicos y plasmarlos en un musicograma para ayudar a los niños visualmente a reconocer, asimilar y reproducir dichos ritmos.

Se presenta el musicograma a los niños, bien en la pantalla digital (PDI) o en una cartulina y se explica (mediante demostración) qué representa cada dibujo.

Más tarde, la maestra/a procede a la lectura del patrón rítmico varias veces,

¹⁸ Ver musicogramas de esta actividad en Anexo VI

marcando bien cada vez que se reproduzca cada ritmo señalando cada dibujo, para que los niños lo interioricen.

*El maestro puede elegir los dibujos, e incluso puede pedir a los niños que creen conjuntamente un musicograma, tras realizado varias actividades con musicogramas y haber practicado e interiorizado los conceptos y ritmos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB			X	X	X				2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Discriminar y reproducir los sonidos de los transportes -Adquirir precisión rítmica -Interpretar correctamente la secuencia rítmica mediante el musicograma	Ritmo Pulso Musicograma	1. Realizan una puesta en común sobre los medios de transporte que conocen (en inglés) y los sonidos que realizan, tratando de reproducirlos. 2.El maestro/a muestra en la PDI varias secuencias rítmicas con los sonidos de los transportes mencionados. Estas secuencias se representan mediante diferentes musicogramas que contienen el dibujo del transporte en dos tamaños, representando la figura musical “negra” y “corchea”. Los niños/as las reproducen con palmas, pisadas u otras percusiones corporales. 3.Los niños/as podrán crear secuencias rítmicas propias en el musicograma (PDI)
IM				X	X							
IE	X		X	X								

Tabla 15. Actividades de educación vocal.

EDUCACIÓN VOCAL¹⁹	
<p>Las actividades de educación vocal en general se basan en:</p> <p>Ejercitar la respiración y la relajación. Articular y pronunciar correctamente los sonidos de la propia lengua. Jugar con la voz, imitar sonidos y voces familiares. Cantar sin forzar la voz, evitando gritar cuando se habla y canta. Modular la voz cantada y hablada. Imitar y reproducir ejercicios de eco. Inventar, improvisar melodías cortas. Afinar lo más cercano a la tonalidad establecida. Participar en las actividades de canto. Cantar en grupo siguiendo las directrices del profesor. Participar en actividades de dramatización de canciones. Memorizar letras de canciones. Reconocer canciones por su melodía. Dibujar canciones.</p>	
ACTIVIDADES	
CONTENIDO:	BODY PARTS
Vocabulario: <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, hands, foot/feet, fingers, neck</i>	
➤ Actividad 10	
<p><u>“Head, shoulders, knees and toes” (I)</u></p> <p>Esta actividad se podrá realizar una vez se haya tratado el contenido pertinente en inglés. Lo más probable es que la canción aquí propuesta ya haya sido utilizada por el maestro/a para introducir el tema “<i>body parts</i>” o en algún otro momento a la hora de dar este contenido, y si no, es conveniente que se haga, para que ya conozcan los niños la canción e ir un paso por delante.</p> <p>A continuación se presenta la propuesta elegida de la secuencia a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra/o muestra unos bits con la imagen y palabra en inglés de las diferentes partes del cuerpo. - Los muestra a los niños de uno en uno. Al tiempo que muestra el bit con la imagen y la palabra, la pronuncia señalando/tocando dicha parte y alentando 	

¹⁹ Se basará en gran medida en el uso de canciones, puesto que estas actividades van dirigidas en principio más al refuerzo del inglés, y la canción es un recurso muy versátil y beneficioso.

a los niños a que hagan lo mismo, y que repitan con ella la palabra y la acción.

- Después repetirá la palabra dando tantas palmadas como sílabas tenga (conciencia rítmica).
- Volverá a repetir la palabra modulando la voz bien hacia grave (diminuendo) o bien hacia agudo (crescendo) al tiempo que da la/s palmada/s correspondientes a su/s sílaba/s y dirige sus brazos hacia arriba (agudo) o hacia abajo (grave) creando como una curva visual imaginaria.
- Hará lo mismo con cada bit de inteligencia con la familia de palabras relacionadas con las partes del cuerpo en inglés.

*Con esta actividad se refuerza el vocabulario relativo al tema, conceptos agudo grave, y se calienta a su vez la voz.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB	X					X			2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Discriminar contrastes grave-agudo -Adquirir precisión rítmica -Desarrollo esquema corporal	Partes del cuerpo en inglés Altura del sonido Calentamien to vocal	1. El maestro/a muestra unos bits de inteligencia con imágenes de las partes del cuerpo. Dice la palabra y repiten, señalando la parte del cuerpo en el suyo propio. 2.Repiten la palabra modulando la voz hacia grave o agudo y dan palmadas conforme las sílabas que contenga.
IM	X			X	X	X						
IE	X	X	X	X								

➤ **Actividad 11**

Song: “Head shoulders, knees and toes” (II)

Tras la actividad anterior, se pasará al canto de la canción.

Se cantará varias veces, solo la melodía o también junto con la letra, primero jugando con la canción de forma que haya momentos en los que se produzcan matices contrastados (piano-fuerte, lento-rápido, grave-agudo...) y realizando las acciones (poner las manos sobre la parte del cuerpo cada vez que es mencionada). También se puede acompañar con palmas e instrumentos de pequeña percusión (claves, panderos, etc.) cuando no se realicen los gestos.

Además, se pueden ir eliminando palabras como en la canción “Mi barba tiene tres pelos” de manera progresiva o puntual, y cantar la canción de ese modo. Así se trabajará y practicará el silencio. (p.ej. Eliminar las palabras *shoulders, toes*).

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/ curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB	X					X			2º Ciclo Educación Infantil, curso 1º	-Discriminar contrastes de las cualidades del sonido -Adquirir precisión rítmica -Desarrollo esquema corporal -Desarrollo de la entonación	Partes del cuerpo en inglés Altura del sonido Calentamiento vocal	1. El maestro/a canta la melodía y/o la letra de la canción realizando juegos de contraste de las cualidades del sonido (piano-fuerte, lento-rápido...), a la vez que realiza las acciones que indica la canción. Acompañar después con palmas e instrumentos de pequeña percusión. 2. Luego, se cantará la canción entonando y llevando el ritmo, y se podrá jugar a eliminar palabras de la letra de la canción y en su lugar guardar silencio (p.ej. <i>Head_ , knees and_ , knees and_</i>).
IM	X			X	X	X						
IE	X	X	X		X			X				

CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Por último, en este apartado se puntualizan las conclusiones de lo que la realización de este trabajo ha aportado en cuanto a la revisión de la literatura acerca de las diversas metodologías de la educación musical, las teorías de adquisición del lenguaje, los aportes de la música en el aprendizaje de un idioma extranjero, y sobre la propuesta didáctica. Finalmente, se detallará una valoración o reflexión personal acerca del tratamiento de la enseñanza musical en el ámbito educativo de los últimos años.

En cuanto a las *Metodologías y aportaciones de la educación musical en educación infantil*, como se ha visto, autores como Dalcroze, Orff, Willems, Martenot, Kodály, Ward, propusieron una serie de metodologías que cada uno creía conveniente sobre la enseñanza de la música. Si bien cada uno hace hincapié en unos aspectos u otros, el docente de música y el de infantil pueden basarse en ellos para incluir la música como elemento facilitador del aprendizaje. Dalcroze y Orff se centraron en la formación rítmica a través de la experimentación e interacción con su propio cuerpo, mediante movimientos, ejercitando así la coordinación y estimulando a su vez la habilidad auditiva. Por otro lado, Willems y Martenot se centraron en la formación auditiva, a través de estímulos y el uso de la canción como principal recurso, y realizando contrastes de altura y timbres, por ejemplo, que despierten y desarrollen el oído musical, en el caso de Willems, y conjugando control muscular y relajación en el caso de Martenot. Y por último, Kodály y Ward que, por su parte, se centraron en una formación más vocal, mediante el uso de canciones populares o folklore, en el caso de Kodály, ya que lo consideraba el tipo de repertorio musical que el niño va a poseer cuando entre en la escuela, puesto que son el estilo de canciones a las que habrá estado expuesto en casa y en su entorno más cercano desde su nacimiento. Por su parte, Ward, teniendo en cuenta también las canciones infantiles y populares, toma la voz como el

instrumento más importante y procura conseguir en los alumnos una afinación precisa a través del ritmo y el trabajo auditivo.

Con esto, el método de esta última autora se alejaría de la etapa de infantil por lo que no será en el que más se centren los docentes a la hora de diseñar e implementar las actividades. Así pues, sí es importante que los alumnos terminen por aprender a afinar ya que ello determinará el grado de oído musical que el alumno posea y que alcancen o no un desarrollo musical óptimo pero, no es una de las aptitudes esenciales en las que hay que hacer hincapié en esta etapa. En cambio, sí lo son el trabajo del esquema corporal, muy importante sobre todo en el primer año de segundo ciclo de educación infantil, y el desarrollo auditivo a través de canciones, ritmos y manipulación de instrumentos de pequeña percusión convencionales o no convencionales (cuerpo, instrumentos contruidos con material de desecho). A su vez, también es importante el desarrollo vocal en cuanto a su relación con la contribución al aprendizaje del lenguaje, mediante la ejercitación de su aparato fonador a través de ejercicios vocales con sonidos que les permitan obtener una mejor pronunciación de las palabras, tanto en su propia lengua como en una extranjera.

Por otro lado, en cuanto a *La importancia de utilizar la música en la adquisición de una segunda lengua*, teniendo en cuenta las metodologías de la educación musical vistas previamente y las teorías de adquisición del lenguaje, tanto L1 como L2, así como la implicación de las inteligencias múltiples de Gardner en su adquisición, se puede concluir que la música contribuye en el desarrollo integral del niño, que permite activar dichas inteligencias. Mediante las actividades musicales y la propia música, se desarrolla en el alumno el *ritmo*, importante elemento relacionado con el *esquema corporal* en cuanto a adquisición de la lateralidad, la coordinación, la conciencia espacial, etc. También permite desarrollar la *audición*, esencial para adquirir la

capacidad de *escucha y atención*, en la que interviene el silencio y su conciencia para poder desarrollar dicha escucha y adquirir también oído musical. Además permite desarrollar la *voz*, importante elemento que ayuda a los niños a articular y practicar sonidos que les ayudará en su *pronunciación*. A su vez, la música es un elemento importante a lo que el lenguaje se refiere, tanto el materno como el extranjero, ya que contribuye en su desarrollo mediante la práctica de estructuras y palabras mejorando así su vocabulario, y permite activar la memoria con el aprendizaje de poemas, canciones, ritmos y estructuras que se repiten en los cuentos musicales, entre otros. Por tanto, se le puede considerar a la música como una herramienta facilitadora que, además de que permite desarrollar al niño en otros aspectos, refuerza el aprendizaje lingüístico en L1 y sobre todo en L2, es muy útil y de la cual puede servirse el maestro para su práctica docente en el aula.

Con lo que respecta a la *Propuesta Didáctica*, se ha tratado de diseñar unas actividades que dentro de su sencillez, tratan de reunir aspectos metodológicos y recursos de los modelos de enseñanza musical y de adquisición de una lengua extranjera. Ha sido un pequeño aporte y demostración de que pueden diseñarse actividades para el segundo ciclo de educación infantil en las que se conjuguen enseñanza de música e idioma en el aula bilingüe, en el aula específica de inglés, o en la de música. Porque, como ya se ha visto, es excelente para ayudar a los niños a memorizar palabras, conceptos, estructuras y otros, al tiempo que se musicalizan; o también podría considerarse que se musicalizan al tiempo que refuerzan aprendizajes de otras áreas de conocimiento. Se trata, a su vez, de que los alumnos no sean alumnos pasivos, sino hacerles partícipes de su aprendizaje, a modo de ejemplo, permitiéndoles aportar sus propios patrones rítmicos en el musicograma ya sea en su versión digital a través de la PDI u ordinario con el musicograma en su versión física para su

manipulación junto con los diferentes elementos y que así ejerciten a su vez la motricidad fina.

Valoración personal

A continuación se detalla una breve valoración personal en cuanto a la realización del Trabajo de Fin de Grado y posteriormente una valoración y reflexión personal sobre cómo está siendo tratada la educación musical en la actualidad.

Valoración personal sobre la realización del TFG

Con respecto a mi valoración personal en cuanto a la realización de este trabajo. Me ha resultado costosa, puesto que el grado y la especialidad de los que provengo no tratan el estudio de la música en profundidad. Además, a pesar de tener interés tanto por la enseñanza de lengua inglesa como por la educación musical, me ha resultado complicado reunir la literatura necesaria y suficiente para poder realizar este trabajo de forma plena, ya que se encuentran escasas referencias en cuanto a la enseñanza de ambas áreas en la etapa de educación infantil, encontrando que la mayoría de la literatura suele estar enfocada a etapas superiores, mientras que la etapa de infantil se trata poco o de manera superficial.

A pesar de esas limitaciones, su realización me ha servido para aprender acerca de las diferentes aportaciones metodológicas de los autores que más influencia han tenido en el campo musical, entre otros aspectos, y para poder crear actividades basadas en los principios más significativos de cada una, tratando de conjugar en la medida de lo posible el aprendizaje del inglés y el aprendizaje musical.

A su vez, me gustaría poder llevar a cabo las actividades planteadas, con el fin de evaluarlas y mejorar los aspectos necesarios, y en un futuro me gustaría llevar a cabo un

análisis e investigación para profundizar sobre las aportaciones de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de educación infantil y sobre todo llevado al fomento de la adquisición del inglés, que es el área que más me compete. Una vez hecho eso, me gustaría también poder crear recursos adecuados para su enseñanza en esta etapa.

Valoración personal sobre el tratamiento de la educación musical en la actualidad

En mi opinión, la música en la educación está infravalorada y “disfrazada”. Se tiende a pensar que con la reproducción repetitiva de videos musicales y canciones ya es suficiente para la enseñanza musical en edades tempranas, se cree que ya se les está enseñando música. En cierto modo, así es; cuanto más se exponga al niño a piezas y contextos relacionados con la música, más familiarizado estará y de alguna manera preparado para cursos superiores. Pero aunque cierto es que el niño, de una manera pasiva, pueda ir aprendiendo y adquiriendo ciertos “parámetros”, y contenidos musicales (p.ej. vaya adquiriendo sentido del ritmo, descubra dónde están los acentos y los marque con las palmas o los pies, discrimine las cualidades del sonido, etc.), considero que el docente no debe caer en la pasividad propia y debería prepararse y formarse para desarrollar las aptitudes necesarias (oído musical, buena voz, sentido rítmico, creatividad, etc.) para tratar de explotar adecuadamente las posibilidades que se le ofrecen y que con la formación precisa podría, así, fomentar el aprendizaje musical de una forma potencialmente mayor para el desarrollo musical de sus alumnos. Es decir, ofrecer a los niños una calidad de enseñanza musical, potenciando situaciones de juego donde puedan expresarse con la voz, movimiento, objetos sonoros, instrumentos... y se potencie la exploración de sus posibilidades sonoras de su voz o cuerpo, y así tratar de

fomentar en ellos sus habilidades y su creatividad, al tiempo que se conjuga con la enseñanza de un segundo idioma.

Desafortunadamente, en mi opinión, estamos inmersos en una sociedad dispar e incoherente. Mientras que por un lado se aboga por la paz mundial y por subsanar el hambre y la pobreza en el mundo, fomentando y apoyando eventos de concienciación ciudadana y organizaciones para recaudar fondos que ayuden a su consecución, por otro lado se permite que esos buenos deseos se queden sólo en eso, deseos que nunca se verán cumplidos.

Además, los que están por encima del pueblo, los “jefes”, se encargan bien de ofrecer distracciones a los ciudadanos para que esa preocupación por el mundo se desvanezca poco a poco. Por ejemplo, el español que cuenta con una economía media, podrá tener un sentimiento de preocupación por el resto del mundo, pero estará más ocupado en mantener su trabajo, su familia y sus amistades, y si además tiene una economía estable, no dudará en darse algún capricho que otro, al margen de lo que esté ocurriendo en el resto del mundo.

Del mismo modo ocurre con la alfabetización de la población; la sociedad permite que gran parte de su pueblo sea pobre, lo que deriva en que se complique su alfabetización, y por tanto, no se desarrollen las potencialidades cerebrales de cada uno. Igualmente, la educación elemental debería ofrecer el fomento y desarrollo de las inteligencias o potencialidades múltiples de sus alumnos en lugar de restringirlas o limitarlas. Esto puede apreciarse en que cada vez están barriendo más la música y otras áreas del lenguaje y expresión artística fuera de los horarios escolares.

Centrarse sólo en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad, impide que los alumnos duchos en otras inteligencias puedan desarrollarlas. Por tanto, considero que debería darse una importancia igualitaria a todos los ámbitos

del saber, no solo a los tradicionales, y así poder fomentar en los alumnos su desarrollo completo en todos los ámbitos. Y qué mejor que la música, herramienta que puede considerarse interdisciplinar y aplicar en prácticamente todas las áreas de conocimiento para contribuir a su desarrollo, como es el caso del aprendizaje de L2.

Por otro lado, cabe señalar que, a lo largo de los años, el docente especialista en música ha ido renovándose conforme los diversos autores iban reflexionando sobre las metodologías ya existentes e innovando a partir de las mismas. Mas, será el propio docente el que considere qué métodos se ajustan más a sus alumnos, poniendo en tela de juicio su capacidad crítica a la hora de escoger aspectos de unos y de otros.

En mi opinión, el hecho de escoger una metodología u otra, o realizar una combinación de dos o más, tiene un gran factor subjetivo, dentro de lo que ya se sabe, por la literatura, qué es mejor y qué no para la enseñanza musical. Al final la última decisión siempre va a ser la del docente, dentro de la flexibilidad que el centro en el que imparta su docencia le ofrezca. En ocasiones, el docente tal vez opte por elegir métodos por su facilidad y sencillez a la hora de ejecutarlos a pesar de que no sea el más idóneo para los alumnos, pero al final se verá el resultado de su elección. Pienso que el docente debe sacrificar su comodidad, en todos los aspectos, y ofrecer lo mejor a sus alumnos. En cuanto a la música, y en cuanto a todas las áreas de aprendizaje en general, no es lícito un “todo vale”. Teniendo en cuenta todo lo anterior, considero importante ofrecer a los pequeños oportunidades suficientes de exposición, experimentación e interacción con los aspectos musicales y del lenguaje, para que potencien su desarrollo cognitivo, tanto en el área del lenguaje como en el musical.

Para finalizar, tal y como afirma Hemsy de Gaiza (2004), en tiempos de modelos múltiples y enseñanza personalizada, se debería pensar y tener en cuenta que la calidad de la enseñanza de la música depende de la cualidad de las acciones del maestro. Así

pues, insiste que para que haya un progreso educativo es primordial la formación continua y actualizada de los docentes. “La música es una herramienta única e irreemplazable, al servicio de la formación integral de la persona humana” (p. 81).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÓN. ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Boletín Oficial de Aragón, 14 de abril de 2008, núm. 43, p.4943-4974.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica de Jacques Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Ballesteros, M. y García, M. Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. Didactic resources for music education for children 0-6 years old. *LEEME* [en línea]. Diciembre de 2010, nº26 [fecha de consulta: Septiembre 2015]. Disponible en: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/ballesterosgarcia10.pdf>>.
- Bentley, A. (1967). *La aptitud musical de los niños y cómo determinarla*. Buenos Aires: Victor Leru.
- Bernal Vázquez, J., & Calvo Niño, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Botella Nicolás, A. M. (2005). *Una educación para la salud a través de la música*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24588/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cameron, L. (1994). Organising the world: children's concepts and categories, and implication for the teaching of English. *ELT Journal*, 48(1), 28-39.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, D. (2000). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo y la creatividad de los más pequeños*. Barcelona: Ediciones Urano.

- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the Theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press.
- Confederación de Asociaciones de Educación Musical, (2005). Noticia. *Revista Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 18(61), p. 166.
- Riaño, M^a. E., y Díaz, M. (Coord.) (2011). *Fundamentos Musicales y Didácticos en Educación infantil*. (2^a ed.). Santander: PubliCan Edicaciones.
- Ellis, G., y Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Fonseca Mora, M. C., y Toscano-Fuentes, C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, 24(2), 197-213.
- Jorquera Jaramillo, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME*, 14, 1-30.
- Gardner, H., Feldman, D., y Krechevsky, M. (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: MECD y Morata.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gertrudix Barrio, F., y Gertrudix Barrio, M. (2011). *Percepción y expresión musical: Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Hatch, E., y Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el s.XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81.

- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Jolly, Y. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 59(1/2), 11-14.
- Leganés-Lavall, E.N., y Pérez-Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 13, 102-122.
- Lightbown, P., y Spada, N. (2013). *How Languages are Learned. Oxford Handbook for English Teachers*. (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Maideu, J. (1983). *Reflexions entorn de la música i l'educació*. En J. Maideu (1997), Música, societat i educació. Recull descrits i al·locucions sobre Educació Musical. Música (11-16). Tradicional. Berga. Amalgama.
- Martenot, M. (1957). *Método Martenot. Solfeo. Formación y Desarrollo Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Prentice hall.
- Paterson, A., y Willis, J. (2008). *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez-Aldeguer, S., y Leganés-Lavall, E.N. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en la Educación*, 10(1), 127-143.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). Bodymusic: Nuevas Formas De Notación Musical. En Educación Musical. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 197-219.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). *Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil* (2ª ed.). Valencia: Psylicom.
- Thain, L. A. (2010). *Rythm, music, and young learners: A winning combination*. Tokyo: Jalt.

- Toscano-Fuentes, C. M. (2011). Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado. Unpublished doctoral dissertation: University of Huelva.
- UNESCO (1956). *Music in Education. International conference on the role and place of Music in the Education of youth and adults*. Switzerland: Unesco
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. From: *Mind and Society* (pp. 79—91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warwick B, E. (1984). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, XXIV(2), 174-187.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós: Barcelona.
- Willems, E., y Chapuis, J. (1993). Los ejercicios de audición. *Música y Educación*, 16 (*separata*).
- Willems, E., y Chapuis, J. (1989). Características del método Willems de Educación Musical. Principios válidos tanto para la iniciación musical de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Música y Educación*, 2, 383-390.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Eudeba: Buenos Aires.

WEBGRAFÍA

- El poder de la palabra*. Recuperado de <http://www.epdlp.com/compclasico.php?id=10333>
- Escola de Música Joan Llongueres*. Recuperado de <http://www.joanllongueres.cat/es>
- Orff*. Recuperado de <http://www.orff.de/es/orff-schulwerk/entwicklung.html>
- Oxford Dictionaries*. Recuperado de www.oxforddictionaries.com

ANEXO I

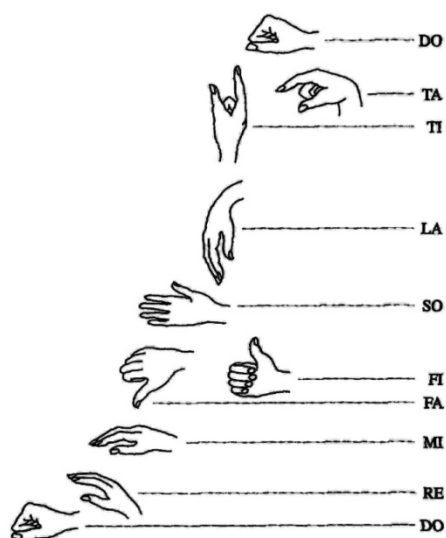


Figura 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	Ciclo/curso	Objetivos	Contenidos	Secuenciación
CB												
IM												
IE												

ANEXO II: Cuadro de actividades

- C.B: Competencias Básicas
- I.M: Inteligencias múltiples de Gardner.
- I.E: 8 Infinitivos de la Educación Musical (Pérez-Aldeguer, 2014)

ANEXO III: Lecturas rítmicas

Actividad “La ducha” (uso docente)

4/4

Sssshhhh Sshh Sshh Sshh Sshh Sssshhhh Sshh Sshh Sshh Sshh

Sssshhhh Sshh Sshh Sshh Sshh Sssshhhh Sshh Sshh Sshh Sshh

Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Sshh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Sshh

Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Sshh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Shsh Sshh

4/4

paso paso clap clap clap paso paso clap clap clap

paso paso clap clap clap paso paso clap clap clap

Actividad “How are you today?”

2/4

Sol Sol Sol Sol La La Sol day

He - llo How are you to - day

I'm ha - ppy to - day

ANEXO IV: Cuento rítmico: Lava bien tus dientes²⁰



It was sunny, and Daddy Rabbit and little bunnies went to the countryside.

Pandero -|| ||



Bunny and BunBun had so much fun, jumping big and smelling flowers.

Triángulo -|| ||



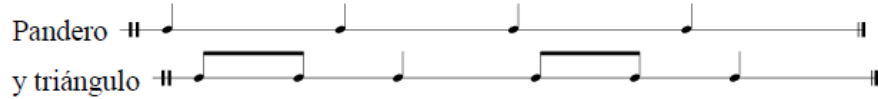
It's lunch time - Said Daddy Rabbit, with some carrots in his hands.

Pandero -|| ||

²⁰ Cuento original de María García, tomado de la Revista Electrónica de LEEME (2010) núm.26. Traducción/adaptación realizada por mí.



After eating many carrots, bunny's teeth went very dirty.



Then a stranger appeared: I'm ToothBrush! I am here to clean your teeth.



































And they happily brushed their teeth listening to this song. [by: María García]

ANEXO V: Canción

CLEAN OUR TEETH



ANEXO VI: Musicogramas Transportes

 Broom	 Broom	 broom - broom	 Broom
 Broom	 broom - broom	 Broom	 Broom
 broom - broom	 broom - broom	 Broom	 Broom
 broom - broom	 Broom	 broom - broom	 Broom
 Choo	 choo - coo	 Choo	 Choo
 Choo	 Choo	 choo - coo	 Choo
 Choo	 choo - coo	 choo - coo	 Choo
 choo - coo	 Choo	 choo - coo	 Choo